

教育經營與管理研究集刊

第七期

國立臺南大學教育經營與管理研究所 編印

中華民國 一〇〇 年一月

教育經營與管理研究集刊

第七期

目 次

1. 校長領導對學校效能影響模式之探析……………吳勁甫 …… 1
2. 成人教育機構創新經營指標建構之研究……………蕭佳純 …… 27
3. 國民中學教師衝突研究：
以一所公立國民中學為例……………楊孟勳 …… 55
4. 美國學區集體協商機制與議題之研究：
公共部門勞資關係之觀點……………林斌 …… 85
5. The Application of Relationship Marketing in Overseas Student
Recruitments: An Example of Chinese-Vietnamese Undergraduate
Students in Taiwan Universities …… Thai Thi Ha Tran ……113

校長領導對學校效能影響模式之探析

吳 勁 甫

國立中興大學
教師專業發展研究所

摘 要

在教育領導研究上，校長領導對學校效能之影響一直為研究的核心議題，且已累積相當豐碩的研究成果。相較於國外，國內研究在校長領導對學校效能影響模式及統計分析策略上的認識較為薄弱。因之，有關此一主題的研究數量雖多，但多數仍偏向採取「直接」效果模式來詮釋校長領導與學校效能的關係。為擴展研究之視角，加深吾人對此研究主題之理解，本研究乃藉由文獻的蒐整，針對校長領導對學校效能影響之模式（直接、前置、中介、調節以及交互效果）、模式之統計分析方法，以及相關研究實例加以剖析，期盼經本研究之探討後，能有助日後研究之進展。

關鍵詞：校長領導、學校效能、模式建立

國立中興大學教師專業發展研究所助理教授

致謝：本研究獲得中興大學人文與社會科學研究中心「人文社管領域研究發展提昇計劃」之計劃案經費補助，在此致謝。

校長領導對學校效能影響模式之探析

壹、前言

校長領導能否影響學校效能？此議題歷來備受關注，且一直為教育行政研究的核心焦點之一。國內外探討校長領導與學校效能關係之研究實多如過江之鯽，實徵研究成果不可謂不豐。縱觀歷年之研究，可發現絕大部分的研究在分析校長領導與學校效能之關聯時，乃採取量化取向從事研究。迄今為止，量化取向之研究成果雖相當豐碩，但在分析模式上所使用的觀點卻相當受限。Hallinger與Heck（1996a, 1996b, 1998）曾針對歷來之文獻進行蒐整及評析，彼等指出大多數研究是採「直接」效果模式（direct-effects model）的分析架構在探討校長領導與學校效能之關聯，其他模式（如中介、調節或交互效果等）則較少為研究者採行。事實上，校長領導與學校效能之關係並不單純，僅採「直接」效果模式來詮釋將使吾人之識見偏於一隅。質言之，若要詳細了解兩者之關聯性，實有必要擴展研究的視野，參採其他模式進行研究，去更加深入剖析錯綜複雜之關係為何。

在校長領導影響學校效能模式之研究議題上，有諸多教育行政論者提出精闢的見解，在此議題中較具代表性的文獻，應屬Pinter（1988）以及Hallinger和Heck（1996a, 1996b, 1998, 1999）之研究，彼等之研究廣受教育行政研究者引用，據以進行實徵研究，探析校長領導影響學校效能之機制。本研究主要係以上述論述為根基，並參酌其他相關新近文獻，進行歸納及評析。基本上，Pinter、Hallinger和Heck之研究雖是經典性的論著，但距今已有一段時日，隨著研究的進展，除原有的觀點之外，此時可提出更具前瞻性的研究想法。本研究希冀藉由文獻蒐整及評析之方式，清楚說明校長領導影響學校效能模式此一研究議題。在這個議題上，國內相關實徵研究雖為數眾多，但迄今仍較欠缺概念性的研究，用以指引相關研究之進行，期望本研究有助於未來研究之進展。

一般言之，在校長領導影響學校效能之研究主題上，約略可將研究方法區分成量化及質性取向，本研究所關注的焦點在於量化研究取向，故所探討的內容係針對量化取向進行闡述。以下，茲援引、歸納論者之看法，析述校長領導對學校效能之影響含括哪些模式，並對模式之統計分析方法，以及模式之相關研究實例加以說明。

貳、校長領導對學校效能影響之模式

Pinter (1988) 認為在探討行政者的行為及組織成果或效能之關聯時可採取五種模式：直接效果 (direct-effects)、前置效果 (antecedent-effects)、中介效果 (mediated-effects)、調節效果 (moderated-effects) 以及交互效果 (reciprocal-effects) 等模式，上述模式正可用以探究校長領導與學校成果或效能之關聯性。

值得說明的是，在探討校長領導對學校成果變項之影響時，研究者可採不同的觀點來界定校長領導及學校成果。校長領導之意涵甚廣，此可指涉領導的特質、行為、型式、角色、能力等 (林明地，2000)，研究者也可採特定的領導理論 (如教學、轉型、道德、文化、服務、競值、家長式、分佈式等領導) 來對校長領導下定義 (秦夢群，2010；黃宗顯，2008；賴志峰，2010)。另外，在學校成果變項上，界定亦相當多元化。Hallinger和Heck (1996b) 提及，這些學校成果變項大致可歸為三類：1. 學校和環境效果 (如家長滿意、社區參與、學校功能運作)；2. 組織內的過程 (員工士氣、課程組織、教學效能)；3. 學生效果 (如學業成就、態度、維持率)。或者依Hoy和Miskel (2001) 的看法，可採學業成就、工作滿意或學校效能的整體知覺來作為學校表現之成果指標。由上述可知悉無論是校長領導或是學校成果，皆存在多樣化的界定方式，研究者可選擇不同的視角切入，但不管構念是如何界定，皆應使定義能儘量清楚明確化。以下，茲就各種模式 (參見圖1) 的內涵加以析述 (吳勁甫，2003；Hallinger & Heck, 1996a, 1996b, 1998, 1999; Pinter, 1988)。

1. 直接效果模式

「直接」效果模式主張校長領導可直接對學校效能造成影響。研究採用此一模式並不試圖去考量或控制其他變項 (如組織文化、組織承諾等) 之效應。換言之，「直接」效果模式乃是指單純檢驗校長領導對學校效能所造成的影響，而不將其他變項可能造成的「控制」、「中介」或「調節」等效果考量在內。此種模式在文獻中相當普遍，然卻廣受批判，諸多論者指出這種研究取向具有黑箱的特性，亦即，僅知道校長領導能影響學校效能，但根本不知道過程是怎麼進行的。

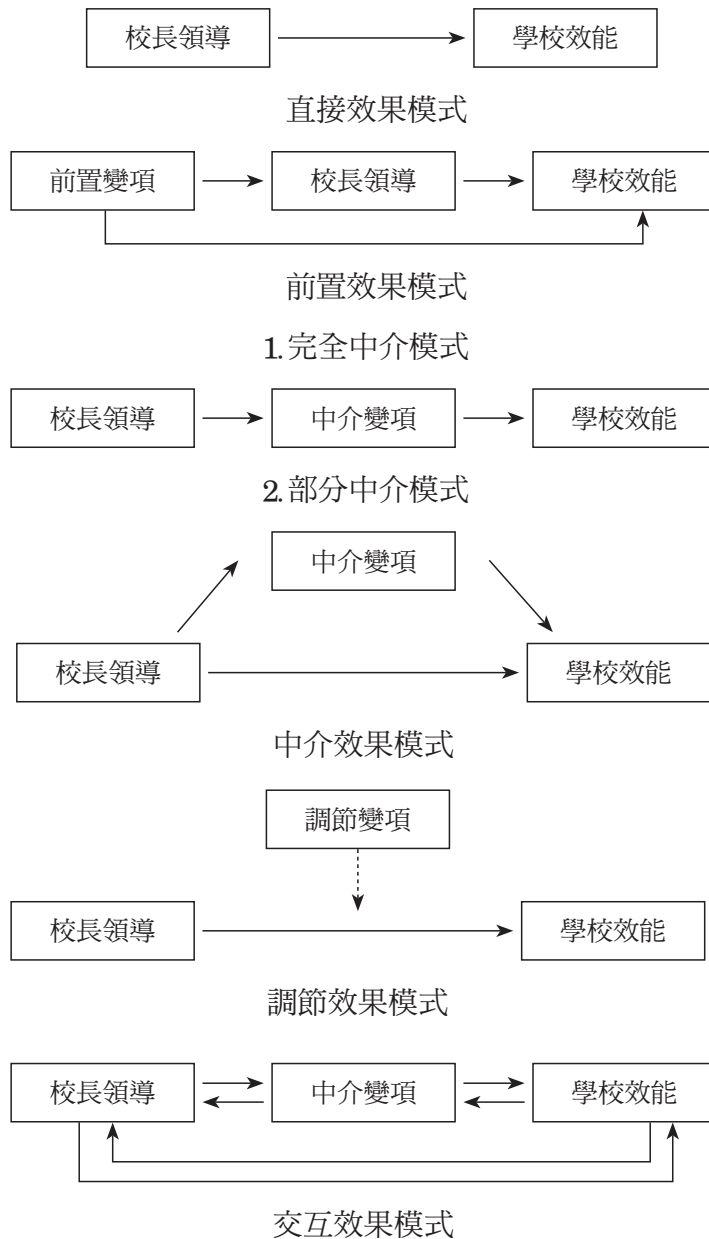


圖1 校長領導對學校效能影響之模式

資料來源：修改自Pinter（1988：105-107）以及Hallinger & Heck（1998：162）。

2. 前置效果模式

「前置」效果模式又可視為：「直接」效果模式再加上前置變項對校長領導及學校效能的影響所構成。換言之。此一模式係指校長領導可能同時是自變項及依變項。就作為依變項而言，此意味校長領導會受到自身（如特質）、其

他校內變項或環境因素（如學校社經地位）所影響。就作為自變項而言，校長領導會影響教師的行動、學校組織的特性、學生的學習及學校效能等。就模式的形式觀之，校長領導又可被當作前置變項影響學校效能之中介變項。須特別說明的是，此處的前置效果模式是就Pinter（1988）的觀點來闡述，Hallinger和Heck（1996a, 1996b, 1998）在界定模式時，乃是將前置效果模式視為是直接效果模式。具體言之，彼等認為直接效果模式可分為兩類：其一為未具前置效應的直接效果模式，其二則為具有前置效應的直接效果模式（即前置效果模式）。

3. 中介效果模式

「中介」效果模式假定校長領導可透過「間接」的途徑，例如組織成員、事件或組織因素（如組織文化、組織氣候、組織發展、組織目標等）而對學校效能造成影響。易言之，校長領導對學校效能的影響可藉由其他中介變項（mediator）或機制來達成。中介是社會科學研究中重要的方法學概念，其通常用來解釋自變項與依變項關係的構成機制，反應研究者如何看待或說明自變項與依變項之間的關係。自從1980年代統計方法論者（如Baron & Kenny, 1986）闡述中介效應的概念及檢驗方法後，有關中介效應的實徵研究便在心理、管理及教育等社會科學中大量產出（方杰、張敏強、邱皓政，2010）。若想深入了解校長領導影響學校效能之過程機制為何，中介變項的分析實不可或缺。

事實上，校長領導與學校效能間應可能存在諸多中介影響因素，Hallinger與Heck（1999）便曾藉由文獻回顧的方式，整合歷年來（1980-1998年）校長領導對學校效能影響之相關研究，其研究顯示，校長領導可透過三條主要的徑路對學校系統造成影響。此三條主要的徑路乃是：1. 目的。2. 架構與社會網絡。3. 組織中的人（吳勁甫，2003）。迄今，吾人對校長領導影響學校效能之中介機制的認識仍相當有限，若想充分揭開領導影響效能過程中隱而未顯之黑箱機制，中介效果模式之相關研究仍須賡續進行，方可望使知識缺口得以逐漸獲得填補。

就學理而言，中介效果模式又可區分為「完全」中介模式（Complete Mediation Model）以及「部分」中介模式（Partial Mediation Model）（見圖1）（James, Mulaik, & Brett, 2006）。須注意的是，Pinter（1988）以及Hallinger和Heck（1996a, 1998）所提出的分析架構未曾指明其架構歸屬於何者。如果依

照James、Mulaik和Brett的分類架構，Pinter所提出的為「部分」中介模式，而Hallinger和Heck的分析架構則為「完全」中介模式——此只是就模式圖之形式而論，實際上要經檢測方能確立模式可否成立。就「完全」中介模式而言，校長領導為自變項，學校效能為依變項，在模式中校長領導對學校效能的影響乃是完全間接透過中介變項來達成。換言之，在此模式下，校長領導對學校效能的直接影響力並不存在；而就「部分」中介模式而言，其與「完全」中介模式的不同處在於：在模式中校長領導可直接影響學校效能。再者，校長領導亦可間接透過中介變項對學校效能造成影響。亦即，校長領導對學校效能之影響有部分直接，部分則是間接透過中介變項來達成。此外，要說明的是，Hallinger和Heck的中介效果模式又可分成兩類：不具前置效應及具前置效應此兩者。

在此特須言明的是，James、Mulaik和Brett（2006）在定義「部分」中介及「完全」中介模式時，主張應滿足相關要求（例如徑路上的係數須達顯著，再製的「 r_{xy} 」及觀察的「 r_{xy} 」之差異不能達顯著等條件），模式才算獲得支持或成立。彼等在界定模式時，係依據結構方程模式的取向（驗證性的取向）來立論。事實上，在界定及檢測中介效果模式的策略或角度相當多樣化（如Baron & Kenny, 1986; MacKinnon, 2008; MacKinnon, Lockwood, Hoffman, West, & Sheets, 2002; Mathieu & Taylor, 2006; Shrout & Bolger, 2002），故James、Mulaik和Brett之主張並非唯一之觀點。

例如Mathieu與Taylor（2006）亦曾針對模式之判斷準則提出見解，彼等認為「完全」中介模式成立的條件須滿足：在單獨考量自變項及依變項時，自變項能顯著影響依變項（只有自變項及依變項時）。再者，當模式中同時具有自變項、中介變項及依變項時，若自變項能顯著影響中介變項、中介變項能顯著影響依變項，然而自變項卻無法顯著影響依變項時（亦即在模式中納入中介變項的影響後，自變項對依變項的直接影響徑路未能顯著）。另外，就「部分」中介模式而言，在同時考量自變項、中介變項及依變項之下，若自變項能顯著影響中介變項，中介變項能顯著影響依變項，自變項亦能顯著影響依變項時，則模式成立。

換言之，一些論者（如溫忠麟、張雷、侯杰泰、劉紅云，2004；Mathieu & Taylor, 2006）即認為，在中介效果模式中，一開始先須將自變項對依變項的直接影響徑路繪出——此與James、Mulaik和Brett（2006）之見解不一——要判斷中介效果模式究竟是歸屬於「部分」或「完全」中介的方式是依照自變項對依

變項的直接影響是否顯著來斷定，若直接影響達顯著為「部分」中介，而若直接影響不顯著則為「完全」中介，此種作法即較偏向Baron與Kenny（1986）之取向，此為日後研究者須特別留意之處。其實，就學理而言，中介或間接效果的檢驗方式大致可區分成因果步驟法、係數差異法、係數乘積法及Bootstrap等方法（李茂能，2009），上述的介紹較偏向因果步驟法，除此之外，研究者亦可選擇其他方法來進行模式檢測。

4. 調節效果模式

如果校長領導（自變項）及學校效能（依變項）的關係是第三個變項的函數，則稱此第三個變項為調節變項（moderator）。換言之，「調節」效果模式假定校長領導與學校效能的關係會受到第三個變項的影響或調節。調節變項可以為類別或連續尺度，其可能影響自變項及依變項之間關係的方向（正或負）和強弱（溫忠麟、侯杰泰、張雷，2005）。若在模式中加入調節變項，即可評估其對原來變項間（校長領導與學校效能）關係之影響為何。

在領導研究上，諸多權變取向的理論及模式將情境視為是權變因素，其會與領導者的特徵（如特質及行為）產生互動，而這些情境因素便會影響領導者與組織成果或效能的關聯性。質言之，領導的情境或權變取向主張領導者的特徵及效能之關聯會為其他因素（一般視為權變因素）所調節或影響。因之，權變因素在領導特徵與效能的關係上所扮演的正是調節變項的角色。一般而言，在看待權變因素時可依兩個角度切入。其一，這些權變因素是什麼，亦即其特性為何，例如是情境或者是領導者的特徵；其二，權變因素與領導者特徵交互作用之型態或組型為何。權變取向的理論或模式大多數將權變因素視為調節變項，而在一些權變的理論或模式（如路徑目標理論）中，除領導的特徵及組織成果變項外（如效能或工作滿意），亦同時會包含中介變項及調節變項。而為深入了解變項間互動的動態性質，研究者實須留意調節變項及中介變項之區別。基本上，調節變項或中介變項的分別要依照變項間關聯所作的假設之形式而定，而後續在檢定假設時，所進行的分析也隨之有所不同（Ayman, 2004）。

要言之，調節變項之檢測的主要作用是為現有理論找出限制條件與適用範圍，透過研究一組關係在不同條件下的變化及其背後的原因來豐富原有的理論，不同條件其實就是理論的適用範圍及假設，檢測調節變項有助於發展理論，使理論對變項間關係的解釋更為精細（羅勝強、姜燕，2008）。綜觀文獻

可獲知，在諸多領導理論中，除傳統的權變或情境領導特重調節變項的分析外，其他領導理論對此亦加以重視。近年來新興領導理論之發展已漸走向整合的取向（秦夢群，2010；Yukl, 2010）－亦即會兼採多種以上的變項或取向（如特質、行為、影響過程、情境以及成果變項）來發展理論或從事研究（吳勁甫，2008），能吸納權變領導論點之優勢，考量調節變項所生之效應，對理論發展實有所助益。舉例言之，轉型領導起初之發展較忽略情境或調節變項的探討，但後續之論著已有所關注（Bass & Riggio, 2006）。調節變項檢測的重要性正如前述，其可回答領導理論之適用範圍及限制條件為何。大體上，不管是何種領導理論，要使理論取得進一步的發展，調節變項之分析皆有其必要性。

5. 交互效果模式

「交互」效果模式強調校長領導和組織樣貌、環境或成果之間的互動。在此一模式中，校長領導會影響中介變項（如學校組織文化）及學校效能。此外，校長領導亦受中介變項及學校效能影響。故而，變項間之關係為雙向而非單向的影響情形。簡而言之，校長在學校中係在一段時期中，透過一連串的互動或交互作用來從事領導。舉例來說，校長會試圖去處理學校的某些特徵（如改變或改善學校組織文化、學生的成就或者成員的士氣或承諾），又或者針對學校的課程計畫或教學實務進行變革，上述便可能造成學校某些層面或情勢的改變，而此後續又會對校長的領導有所回饋或影響，此即為領導與其他變項的雙向交互影響效果。

值得指出的是，變項間之交互影響關係雖可在一個時間點，以橫斷性的資料來加以分析檢視，然此可能只是變項關聯之局部、靜態性呈現。要更精確捕捉變項間之動態的關聯性往往須觀察一段時期，而非僅限於單一時間點。一般而言，研究會假設交互效果隨著時間的流轉而益發彰顯，因此，為了適切界定此種模式，傾向採用貫時性資料來檢驗模式。

參、校長領導影響學校效能模式之統計分析方法

茲就直接、前置、中介、調節及交互效果等各種模式之統計分析方法，以及新興統計分析方法之進展說明如下。

量化資料分析可約略劃分為以下幾種：描述性分析（如平均數、百分比）、分群或分類性分析（如集群分析、潛在類別分析）、差異比較分析（如ANOVA、MANOVA）、相關分析（如積差相關）、預測及因果影響分析（如迴歸分析、徑路分析、結構方程模式）。就各種模式的統計分析方法而言，直接效果模式較常使用描述統計、相關、卡方檢定、*t*檢定及變異數分析（Hallinger & Heck, 1996b, 1998）—嚴格而言，在直接效果模式中，因變項有自變項及依變項之別，上述除*t*檢定及變異數分析之外，其餘大致是在提供資訊，而非檢定直接效應。另外，直接效果模式之分析亦可採用迴歸分析及結構方程模式（structural equation model, SEM）。而若依變項為類別變項則可以區別分析（discriminant analysis）或邏輯式迴歸（logistic regression）來分析資料。

在中介效果模式方面，檢測中介效應時可採取迴歸分析、徑路分析或結構方程模式（Baron & Kenny, 1986; James, Mulaik, & Brett, 2006; LeBreton, Wu, & Bing, 2009; MacKinnon, 2008; MacKinnon, Lockwood, Hoffman, West, & Sheets, 2002; Mathieu & Taylor, 2006; Shrout & Bolger, 2002），而結構方程模式不只可檢測中介效應，其亦可用來測試變項之交互效應—亦即變項間之雙向因果關係（交互效果模式）（Ayman, 2004），而要注意的是，研究者在分析此種模式時，宜採貫時性之研究設計（Kline, 2010）。前置效果模式之分析可採上述適用於直接效果模式之統計方法。再者，因前置與中介效果模式的形式相似，故適用於中介效果模式的方法，亦可應用在前置效果模式之上。

至於在調節效果模式之分析上，變異數分析（多因子）及調節迴歸（moderated regression）是二種檢測調節變項在自變項及依變項關聯中所生之效應的分析方法（溫忠麟、侯杰泰、張雷，2005；Aguinis, 2004; Aiken & West, 1991; Baron & Kenny, 1986; Cohen, Cohen, West, & Aiken, 2003; Edwards, 2009）。此外，亦可以結構方程模式來分析調節效應，若調節變項為「類別」變項，適合採多群體結構方程模式；調節變項若為「連續」變項，則可採潛在變項交互作用模式（陳順宇，2007；溫忠麟、吳艷，2010；溫忠麟、侯杰泰、馬什赫伯特，2003；劉軍，2008；Antonakis, Schriesheim, Donovan, Gopalakrishna-Pillai, Pellegrini, & Rossomme, 2004; Ayman, 2004; Marsh, Wen, & Hau, 2004, 2006）來加以檢測。

值得一提的是，研究者如果想分析次級資料，亦可採後設分析（meta-analysis）之方法（Hedges & Olkin, 1985; Hunter & Schmidt, 2004; Lipsey & Wilson,

2001; Rosenthal, 1991) 進行整合性的研究。先前的研究較常使用後設分析的方法去進行直接效果模式的分析(如秦夢群、吳勁甫、濮世緯, 2007; Chin, 2007; Marzano, Waters, & McNulty, 2005; Witziers, Bosker, & Krüger, 2003) 一通常在研究中若是採固定或混合效果模式, 亦會檢視研究特徵(如研究的年代、學校教育層級、研究工具之品質等) 是否具調節效應。近幾年, 後設分析方法的發展不斷創新突破, 目前後設分析已和結構方程模式相結合(如Beretvas & Furlow, 2006; Cheung, 2008; Cheung & Chan, 2005, 2009; Cheung, Leung, & Au, 2006; Furlow & Beretvas, 2005), 故在檢測模式的應用上可更為廣泛—除直接效果模式外, 更可將之延伸至前置、中介、調節及交互效果等模式的檢測上。

近年來, 多層次分析是教育行政及組織行為研究的熱門議題。Hallinger與Heck (1998) 表示, 在校長領導與學校效能關聯之研究上, 分析的層次及多層次效應之議題應受重視。過去的研究受限於統計分析方法之進展, 較不能處理此議題。而現今, 統計方法學已取得長足的進步, 例如可採多層次分析模式, 如階層線性模式 (hierarchical linear model, HLM) (郭志剛等(譯), 2008; 溫福星, 2006) 來進行資料分析, 克服此方面之問題, 此種模式實有助研究者探討組織之不同層級的效果為何 (Hallinger & Heck, 1996b)。觀諸文獻可知悉, 國內外在校效能領域上主流及較新的量化分析技術為階層線性模式 (陳順利, 2007), 此一統計分析方法相當適用在教育資料的分析上, 此係因教育活動通常發生在具有階層特性之內屬結構的教育情境中。在此種情境下, 個人內屬於某一組織或團體 (如班級), 而此一組織或團體本身, 亦依次內屬於其上一階層結構的組織 (如學校、社區、縣市或國家層級的組織)。對應於教育現象的多層次或階層性, 教育研究的資料也有不同的層次或階層 (高新建, 1997; 高新建、吳幼吾, 1997)。基於教育組織之內屬結構的認識, 吾人可推論影響學校效能的因素應包括各個層次 (如個人、班級、學校、縣市、國家) 的因素, 而階層線性模式正可將內屬結構的特性納入考量。

就先前研究之缺失而言, Kennedy和Mandeville (2000) 認為學校資料具有多層次的特性, 因而在進行統計分析時應對此加以考量。然而, 先前的研究在進行時, 所採用的統計技術常無法去處理多層次的學校資料。例如, 研究者採用單一層次的迴歸分析, 此僅能分析單一層次 (如學生) 的資料, 因此便會忽略其他層次 (如學校及班級變項) 的資料; 或者, 藉由聚合學生資料建立層次而去壓抑校內變異。然而, 此分析策略可謂問題重重。詳言之, 若使用傳統的迴歸分析, 將

導致兩難的局面：1.如果以個人為分析的單位將使估計標準誤變得過小，而使第一類型錯誤過於膨脹，同時也無法符合迴歸殘差之同質性假設。2.如果以組織為分析的單位，並將各組織中個人變項的平均數做為依變項，將導致其他以個人為單位的自變項難以納入，組織內在的訊息均被捨棄，且易因組織的特性造成分析結果解釋上的偏誤（陳正昌、程炳林、陳新豐、劉子鍵，2005）。再者，其將使研究無從進行跨層次的分析推論。

溫福星（2006）亦提及，教育與心理研究常使用「多階段隨機集群抽樣」，而在集群隨機抽樣下，或是巢套、鑲嵌或內屬設計的情況下，對所蒐集到的資料利用迴歸分析進行統計分析，則原先模型設定的假設將可能被違反。而研究時如果採取階層線性模式來分析資料，便可進行跨層次的分析，計算各個層次之預測變項的效果，並克服傳統研究方法常會遇到的三項問題：標準誤的誤估、忽略迴歸的異質性、及合計的偏差（高新建、吳幼吾，1997）。

縱觀文獻可知，階層線性模式在國外學校效能領域上的應用業已發展成熟，例如國際上有關學校效能主題的知名期刊《學校效能與學校改進》（School Effectiveness and School Improvement）自1990年代起至今，便已刊登不少以此法分析的實徵研究論文（如Griffith, 2002; Hill & Rowe, 1996, 1998; Thorpe, 2006）。反觀國內，此方法在教育行政及組織行為領域的使用則尚在起步階段，已累積的實徵研究仍為數不多（如李新民、陳蜜桃，2007；李懿芳、江芳盛，2008；林俊瑩、吳裕益，2007；邱皓政、溫福星，2007；張芳全，2010；陳俊瑋，2010；蕭佳純、胡夢鯨，2007；蕭佳純、董旭英，2007）。因而，值得研究者採行，用來分析研究資料，累積更多的實徵研究成果，使此種方法的使用更加推廣。

Reynolds和Teddlie（2000）在《國際學校效能研究手冊》一書中指出多層次結構方程模式（multilevel structural equation modeling, MSEM）（Heck & Thomas, 2009; Hox, 2010; Kaplan, 2009; Muthén, 1994; Stapleton, 2006）為日後學校效能研究在統計分析方法的新議題或取向。事實上，先前多層次結構方程模式之運用較受限於統計軟體的發展，研究者在取得軟體用以分析資料上實為困難。因而，在文獻上此法之應用可謂相當少見（Heck, 2000）。基本上，傳統的多層次分析模式（如階層線性模式）並沒有納入潛在構念的概念，在目前廣為流行的多層次分析軟體（如HLM）雖已可處理因素的萃取，但仍受到諸多限制。質言之，多層次結構方程模式有其優勢所在，其可同時解決多層次資料結構與潛在變數的估計問題（邱皓政，2007）。由此觀之，其適用性相當廣泛，許多更為複雜的模

式即可藉此來加以分析。近年來，由於統計軟體之技術性問題已漸被克服，國內外在教育與心理研究上的運用（如李仁豪，2007；邱皓政，2007；黃芳銘、溫福星，2007；Cheung & Au, 2005; Cheung, Leung, & Au, 2006; Goldstein, Bonnet, & Rocher, 2007）有方興未艾之勢。迄今，在教育行政或組織行為研究上的運用仍不多見，然已有研究者嘗試採此法進行實徵研究，如Maeyer、Rymenans、Petegem、Bergh與Rijlaarsdam（2007）即採多層次結構方程模式之統計分析方式分析資料，用以剖析教育領導與學生成就之關聯性。

在多層次分析的架構下，諸多理論模式即可將分析層次的概念納入，就前述直接、前置、中介、調節或交互效果模式的檢測而言，若分析之變項分屬不同的層次，如模式中具有學生、教師及學校等層次之變項，研究者便可採取階層線性模式或多層次結構方程模式來分析資料，檢測各種可能的理論模式。以前述中介及調節效果模式為例，研究者即可將單一層次延伸至多層次的分析架構，進一步去檢測多層次或跨層次的中介或調節效果（方杰、張敏強、邱皓政，2010；溫福星、邱皓政，2011；Antonakis, Schriesheim, Donovan, Gopalakrishna-Pillai, Pellegrini, & Rossomme, 2004; Mathieu & Taylor, 2007; Preacher, Zyphur, & Zhang, 2010; Zhang, Zyphur, & Preacher, 2009）。

最後，須補充說明的是，上述各種不同模式其實可再加以整合為更複雜的模式，例如多重中介模式（multiple mediation model）、調節式中介模式（moderated mediation model）、中介式調節模式（mediated moderation model）或調節式調節模式（moderated moderation model）（柳士順、凌文艷，2009；溫忠麟、張雷、侯杰泰，2006；Edwards & Lambert, 2007; Fairchild & MacKinnon, 2009; Jaccard & Jacoby, 2010; Muller, Judd, & Yzerbyt, 2005; Preacher & Hayes, 2008）—甚至可再將多層次分析的考量納入，形成多層次的多重中介、調節式中介、中介式調節，以及調節式調節模式（溫福星、邱皓政，2009，2011；Bauer, Preacher, & Gil, 2006; Mathieu & Taylor, 2007）。究實而論，若想適切分析這些更為複雜的模式，研究者對於變異數分析、迴歸分析、結構方程模式及多層次分析等統計原理皆須有高度的掌握及了解，方可望做出正確的分析。歸結而言，此研究議題在統計分析方法的應用上，除傳統的單變量及多變量分析方法外，後設分析、結構方程模式及階層線性模式等新興進階統計技術，皆是分析的創新且重要之方法。若想深入了解變項之關聯性，後續研究正可多加利用進階量化統計分析方法來檢測各種理論模式。

肆、校長領導影響學校效能模式之相關研究實例

如前所述，在分析校長領導影響學校效能時可採取直接效果、前置效果、中介效果、調節效果以及交互效果等模式。須特別指出的是，同一個研究可同時採取不同的理論視角切入，故而所採用的模式可能不僅限於一種。再者，同一變項（如校長領導、組織文化）在不一樣的理論觀點或架構下，可視為不同性質之變項，如其可能為自變項、依變項、前置變項、中介變項或調節變項，然不管是如何看待變項的性質，研究者皆應清楚在研究中交待理論或文獻之基礎為何，否則模式在欠缺理論根基之下，後續再多的統計分析將徒勞無功，流於數字遊戲之弊。以下，茲就模式之相關研究實例（吳勁甫，2008；張盈霏，2006）略為說明。

以吳勁甫（2008）所進行的「競值架構應用在國民小學校長領導行為、學校組織文化與組織效能關係之研究」為例，其在研究中兼用「直接」、「中介」及「調節」效果等三個模式來分析變項間之關聯性。就「直接」效果模式的分析而言，在模式中校長領導行為為自變項，學校組織效能為依變項，資料經由變異數分析、迴歸分析及結構方程模式之統計分析後顯示：若將校長領導行為依平均數區分為高分組及低分組，則高分組在學校組織效能上之表現顯著優於低分組；校長領導行為對學校組織效能具顯著的正向預測力；校長領導行為對學校組織效能具有顯著的正向影響力。

就「中介」效果模式之分析言之，在模式中校長領導行為為自變項，學校組織效能為依變項，學校組織文化則被視為中介變項。資料經採結構方程模式之分析後，可得知能以中介效果模式中之「完全」中介模式來詮釋變項間之因果關聯性——在模式中校長領導行為對學校組織效能之直接影響的徑路係數未達顯著，故為「完全」中介模式。亦即，校長領導行為對學校組織文化具有顯著的正向影響力，而學校組織文化對學校組織效能亦具有顯著的正向影響力，因此，校長領導行為正可完全透過學校組織文化的中介作用，間接對學校組織效能造成正向之影響。

就「調節」效果模式之分析而論，在模式中校長領導行為為自變項，學校組織效能為依變項，學校組織文化所扮演的則是調節變項的角色。在分析資料時，其係採取調節迴歸分析組織文化之調節效應，研究結果顯示：大多數的校長領導

行為與學校組織效能之關係會受對應象限的學校組織文化所影響或調節。例如，合作領導行為在朋黨組織文化特性愈強的情境下，合作領導行為對人群關係模式及整體組織效能之正向預測或解釋力會愈強，亦即合作領導行為與人群關係模式及整體組織效能之關聯會受朋黨組織文化所調節。

張盈霖（2006）曾探討國中校長科技領導、知識管理與學校效能之關係，其在研究中同時採用「交互」、「中介」及「前置」效果模式，用以分析變項間之因果關聯性。就「交互」效果模式的分析而言，此模式主張科技領導與知識管理呈現互為因果（即雙向因果）的關係，且上述兩者又會對學校效能造成影響。在研究中，其以橫斷性的調查資料，進行結構方程模式之分析。結果顯示，科技領導對知識管理，以及知識管理對科技管理皆具有顯著的正向影響力（科技領導與知識管理正互為因果）。再者，科技領導與知識管理兩者亦能對學校效能造成正向影響。須指出的是，分析「交互」效果模式其實較適合採取貫時性而非橫斷性的資料。此外，此模式在其研究中相較於其他模式（係指中介及前置效果模式），模式之適配度較差，故其選擇採取另外的模式來詮釋變項之因果關聯性。例如「中介」效果模式：經採結構方程模式之分析後，可得知科技領導對學校效能具顯著的正向影響力，同時，科技領導對知識管理，以及知識管理對學校效能亦皆具顯著的正向影響力。換言之，科技領導可透過知識管理（中介變項）之中介作用，間接正向影響學校效能—因科技領導對學校效能之直接影響徑路達顯著，故為「部分」中介模式。

此外，又如「前置」效果模式：經採結構方程模式之分析後，可獲悉知識管理（前置變項）可顯著正向影響科技領導及學校效能，科技領導對學校效能亦具顯著的正向影響力。換句話說，知識管理確實可對科技領導產生前置性的效應，此符合「前置」效果模式之要件。

伍、結語

觀諸校長領導與學校效能關聯之相關研究，可知悉較常在研究中使用的模式為直接或前置效果模式，其他模式中如中介效果模式、調節效果模式，以及交互效果模式之使用則相當稀少。舉例言之，多數研究在架構中縱使包含三個以上的

研究變項（校長領導、學校效能，以及其他變項如組織文化或氣候等）。然而，在分析變項的關聯時仍僅是就直接效果模式的觀點在解釋研究結果，例如一些研究發現校長領導會影響學校組織文化或學校效能，學校組織文化亦會影響學校效能。就上述之解釋而言，在研究架構中，所有變項只扮演自變項或依變項之角色，未有任何變項充當中介或調節變項。推究可能之原因，應是研究者對統計分析模式及方法之陌生所致。因之，強化統計分析方法論的知能實為日後研究者可多加著力之處。

析而言之，在回答校長領導影響學校效能此議題時，採用直接效果模式進行研究乃是最簡明、直觀的想法，而歷年來此類研究已累積相當豐碩的成果。然除此之外，為擴展理論模式之界域，不致令觀點過於單一，宜參採不同模式從事研究。易言之，前置效果模式之研究可讓人知悉校長領導在影響學校效能過程中，除扮演主動影響之角色外（自變項），其亦受諸多因素所影響，故其亦具被動的特性（依變項）。中介效果模式之研究，可使人了解校長領導影響學校效能之中介過程為何，此對於揭曉領導與效能間之黑箱機制有莫大助益。而調節效果模式之研究則可用以明瞭領導與效能之關聯受調節變項（權變因素）之影響為何，換言之，此有助吾人以權變理論的視角，考量情境或權變因素，用以審視領導與效能關聯之樣貌。另外，就交互效果模式之研究而言，儘管在邏輯上交互效果模式是受到支持及成立的，諸多論者（葉連祺，2004；鄭燕祥，2003；Hallinger & Heck, 1996a, 1998; Hallinger & Leithwood, 1996; Pinter, 1988）更提出模式加以闡釋，但幾乎少有研究者是以此種觀點在進行研究。假若接受校長領導之影響是交互而非單向效果此種理論觀點，那麼未來在進行研究時，此將為重要的研究取向。

綜而言之，有關探討校長領導與學校效能關聯之研究發展至今，研究模式隨時間之遞嬗，已從簡單的直接效果模式朝向較複雜及全面性的概念模式發展，換句話說，研究者已逐漸採用較複雜的模式（如中介、調節或交互效果模式）來詮釋變項間之關聯性。而隨著統計分析方法論的進展，更趨複雜的模式（如多層次中介、多層次調節式中介），亦能加以分析處理。一般言之，要檢測複雜的模式通常須應用較進階的統計方法來分析資料。在統計分析方法的應用上，國內與國外研究相較之下，仍有一段落差。因之，此有待研究者投注更多心力去研究。限於篇幅，本研究無法對更複雜之模式及各種統計分析方法深入介紹，若研究者對

此想更進一步去認識，則可參照本研究中所引用之相關文獻。一旦研究者能熟悉近年來所發展的進階統計分析方法，那麼在分析較複雜的模式時將更得心應手。

參考文獻

- 方杰、張敏強、邱皓政（2010）。基於階層線性理論的多層級中介效應。**心理科學進展**，**18**（8），1329-1338。
- 吳勁甫（2003）。校長領導與學校效能關係之探討—研究結果的回顧。**學校行政雙月刊**，**27**，52-62。
- 吳勁甫（2008）。競值架構應用在國民小學校長領導行為、學校組織文化與組織效能關係之研究。國立政治大學教育學系博士論文，未出版，台北市。
- 李仁豪（2007）。多層次結構方程式模型在大型資料庫上的運用。國立政治大學教育學系博士論文，未出版，台北市。
- 李茂能（2009）。圖解AMOS在學術研究之應用。台北市：五南。
- 李新民、陳蜜桃（2007）。組織公民行為的因素結構與影響因素：巢狀結構與階層線性模式的分析。**高雄師大學報：教育與社會科學類**，**22**，69-91。
- 李懿芳、江芳盛（2008）。有效的學校領導對數學學習成就之影響：以TIMSS 2003台灣調查資料為例。**教育政策論壇**，**11**（2），107-130。
- 林明地（2000）。校長領導的影響：近三十年來研究結果的分析。**國家科學委員會研究彙刊：人文及社會科學**，**10**（2），232-254。
- 林俊瑩、吳裕益（2007）。家庭因素、學校因素對學生學業成就的影響—階層線性模式的分析。**教育研究集刊**，**53**（4），107-144。
- 邱皓政（2007）。脈絡變數的多層次潛在變數模式分析：口試評分者效應的多層次結構方程模式應用。**中華心理學刊**，**49**（4），383-405。
- 邱皓政、溫福星（2007）。脈絡效果的階層線性模型：以學校組織創新氣氛與教師創意表現為例。**教育與心理研究**，**30**（1），1-35。
- 柳士順、凌文艷（2009）。多重中介模型及其應用。**心理科學**，**32**（2），433-435。
- 秦夢群（2010）。**教育領導：理論與應用**。台北市：五南。
- 秦夢群、吳勁甫、濮世緯（2007）。校長轉型、交易領導與教師工作滿意關係之後設分析。**教育與心理研究**，**30**（4），27-55。
- 高新建（1997）。階層線性模式在內屬結構教育資料上的應用：以數學學習機會為例。**國家科學委員會研究彙刊：人文及社會科學**，**7**（4），597-611。

- 高新建、吳幼吾（1997）。階層線性模式在內屬結構教育資料上的應用。**教育研究資訊**，5（2），31-50。
- 張芳全（2010）。**多層次模型在學習成就之研究**。台北市：心理。
- 張盈霏（2006）。**國民中學校長科技領導、知識管理與學校效能關係之研究**。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。
- 郭志剛等(譯)(2008)。**階層線性模式：資料分析方法與應用**。台北市：五南。
- 陳正昌、程炳林、陳新豐、劉子鍵（2005）。**多變量分析方法—統計軟體應用（第四版）**。台北市：五南。
- 陳俊瑋（2010）。國中教師集體效能感、教師自我效能感及教師組織公民行為關聯之研究：多層次中介效果之分析。**當代教育研究**，18（2），29-69。
- 陳順宇（2007）。**結構方程模式：AMOS操作**。台北市：心理。
- 陳順利（2007）。學校效能階層模式建構之探究。**學校行政雙月刊**，49，16-44。
- 黃宗顯（2008）。領導理論研究概覽。載於黃宗顯等（合著），**學校領導：新理論與實踐**（頁1-26）。台北市：五南。
- 黃芳銘、溫福星（2007）。模式化學習型學校：多層次驗證性因素分析取向。**測驗學刊**，54（1），197-222。
- 溫忠麟、吳艷（2010）。潛變量交互效應建模方法演變與簡化。**心理科學進展**，18（8），1306-1313。
- 溫忠麟、侯杰泰、馬什赫伯特（2003）。潛變量交互效應分析方法。**心理科學進展**，11（5），593-599。
- 溫忠麟、侯杰泰、張雷（2005）。調節效應與中介效應的比較和應用。**心理學報**，37（2），268-274。
- 溫忠麟、張雷、侯杰泰（2006）。有中介的調節變量和有調節的中介變量。**心理學報**，38（3），448-452。
- 溫忠麟、張雷、侯杰泰、劉紅云（2004）。中介效應檢驗程序及其應用。**心理學報**，36（5），614-620。
- 溫福星（2006）。**階層線性模式：原理、方法與應用**。台北市：雙葉書廊。
- 溫福星、邱皓政（2009）。組織研究中的多層次調節式中介效果：以組織創新氣氛、組織承諾與工作滿意的實證研究為例。**管理學報**，26（2），189-211。
- 溫福星、邱皓政（2011）。**多層次模式方法論：階層線性模式的關鍵問題與試解**。新北市： $\alpha\beta\gamma$ 實驗室。

- 葉連祺 (2004)。鳥瞰教育領導理念之叢林：教育領導理念之初步綜觀。 **教育研究月刊**，124，96-108。
- 劉軍 (2008)。比較研究中的測量平衡性問題分析與實例。載於劉軍 (主編)，**管理研究方法：原理與應用** (頁320-330)。北京市：中國人民大學出版社。
- 鄭燕祥 (2003)。 **教育領導與改革：新範式**。台北市：高等教育。
- 蕭佳純、胡夢鯨 (2007)。影響成人教育工作者知識管理能力因素之跨層次分析。 **教育學刊**，29，1-36。
- 蕭佳純、董旭英 (2007)。教師參與團體學習行為之跨層次分析：層級線性模式之應用。 **師大學報：教育類**，52 (3)，65-89。
- 賴志峰 (2010)。 **學校領導新議題：理論與實踐**。台北市：高等教育。
- 羅勝強、姜燕 (2008)。調節變項與中介變項。載於陳曉萍、徐淑英、樊景立、鄭伯壘等 (編著)，**組織與管理研究的實證方法** (頁357-379)。台北市：華泰。
- Aguinis, H. (2004). *Regression analysis for categorical moderators*. New York: Guilford.
- Aiken, L. S., & West, S. G. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. Newbury Park, CA: Sage.
- Antonakis, J., Schriesheim, C. A., Donovan, J. A., Gopalakrishna-Pillai, K., Pellegrini, E. K., & Rossomme, J. L. (2004). Methods for studying leadership. In J. Antonakis., A. T. Cianciolo., & R. J. Sternberg (Eds.), *The nature of leadership* (pp.48-70). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ayman, R. (2004). Situational and contingency approaches to leadership. In J. Antonakis., A. T. Cianciolo., & R. J. Sternberg (Eds.), *The nature of leadership* (pp.148-170). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (6), 1173-1182.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational Leadership* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bauer, D. J., Preacher, K. J., & Gil, K. M. (2006). Conceptualizing and testing random indirect effects and moderated mediation in multilevel models: New procedures

- and recommendations. *Psychological Methods*, 11 (2), 142-163.
- Beretvas, S. N., & Furlow, C. F. (2006). Evaluation of an approximate method for synthesizing covariance matrices for use in meta-analytic SEM. *Structural Equation Modeling*, 13 (2), 153-185.
- Cheung, M. W. L. (2008). A model for integrating fixed-, random-, and mixed-effects meta-analyses into structural equation modeling. *Psychological Methods*, 13 (3), 182-202.
- Cheung, M. W. L., & Au, K. (2005). Applications of multilevel structural equation modeling to cross-cultural research. *Structural Equation Modeling*, 12 (4), 598-619.
- Cheung, M. W. L., & Chan, W. (2005). Meta-analytic structural equation modeling: A two-stage approach. *Psychological Methods*, 10 (1), 40-64.
- Cheung, M. W. L., & Chan, W. (2009). A two-stage approach to synthesizing covariance matrices in meta-analytic structural equation modeling. *Structural Equation Modeling*, 16 (1), 28-53.
- Cheung, M. W. L., Leung, K., & Au, K. (2006). Evaluating multilevel models in cross-cultural research: An illustration with social axioms. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37 (5), 522-541.
- Chin, J. M. C. (2007). Meta-analysis of transformational school leadership effects on school outcomes in Taiwan and the USA. *Asia Pacific Education Review*, 8 (2), 166-177.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Edwards, J. R. (2009). Seven deadly myths of testing moderation in organizational research. In C. E. Lance & R. J. Vandenberg (Eds.), *Statistical and methodological myths and urban legends: Doctrine, verity, and fable in the organizational and social sciences* (pp.143-164). New York: Routledge.
- Edwards, J. R., & Lambert, L. S. (2007). Methods for integrating moderation and mediation: A general analytical framework using moderated path analysis. *Psychological Methods*, 12 (1), 1-22.
- Fairchild, A. J., & MacKinnon, D. P. (2009). A general model for testing mediation

- and moderation effects. *Prevention Science*, 10 (2), 87-99.
- Furlow, C. F., & Beretvas, S. N. (2005). Meta-analytic methods of pooling correlation matrices for structural equation modeling under different patterns of missing data. *Psychological Methods*, 10 (2), 227-254.
- Goldstein, H., Bonnet, G., & Rocher, T. (2007). Multilevel structural equation models for the analysis of comparative data on educational performance. *Journal of Educational Behavioral Statistics*, 32 (3), 252-286.
- Griffith, J. (2002). Is quality/effectiveness an empirically demonstrable school attribute? Statistical aids for determining appropriate levels of analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 13 (1), 91-122.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996a). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32 (1), 5-44.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996b). The principal's role in school effectiveness: An assessment of methodological progress, 1980-1995. In K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger, & A. Weaver-Hart(Eds.), *The international handbook of educational leadership and administration* (pp.723-783). New York: Kluwer.
- Hallinger, P., & Heck, R.H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9 (2), 157-191.
- Hallinger, P., & Heck, R.H. (1999). Can leadership enhance school effectiveness?. In T. Bush, L. Bell, R. Bolam, R. Glatter, & P. Ribbins (Eds.), *Educational management: Redefining theory, policy and practice* (pp.178-190). London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Hallinger, P., & Leithwood, K. (1996). Culture and educational administration: A case of finding out what you don't know you don't know. *Journal of Educational Administration*, 34 (5), 98-116.
- Heck, R. H. (2000). Examining the impact of school quality on school outcomes and improvement: A value-added approach. *Educational Administration Quarterly*, 36 (4), 513-552.
- Heck, R. H., & Thomas, S. L. (2009). *An introduction to multilevel modeling*

- techniques* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Hedges, L. V., & Olkin, I. (1985). *Statistical methods for meta-analysis*. New York: Academic Press.
- Hill, P. W., & Rowe, K. J. (1996). Multilevel modelling in school effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 7 (1), 1-34.
- Hill, P. W., & Rowe, K. J. (1998). Modelling student progress in studies of educational effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 9 (3), 310-333.
- Hox, J. (2010). *Multilevel analysis: Techniques and applications* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2001). *Educational administration: Theory, research, and practice* (6th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hunter, J. E., & Schmidt, F. L. (2004). *Methods of meta-analysis: Correcting error and bias in research findings*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jaccard J., & Jacoby, J. (2010). *Theory construction and model-building skills: A practical guide for social scientists*. New York: Guilford Press.
- James, L. R., Mulaik, S. A., & Brett, J. M. (2006). A tale of two methods. *Organizational Research Methods*, 9 (2), 233-244.
- Kaplan, D. (2009). *Structural equation modeling: Foundations and extensions* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kennedy, E., & Mandeville, G. (2000). Some methodological issues in school effectiveness research. In C. Teddlie & D. Reynolds (Eds.), *The international handbook of school effectiveness research* (pp.189-205). New York: Falmer Press.
- Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York: Guilford Press.
- LeBreton, J. M., Wu, J., & Bing, M. N. (2009). The truth(s) on testing for mediation in the social and organizational sciences. In C. E. Lance & R. J. Vandenberg (Eds.), *Statistical and methodological myths and urban legends: Doctrine, verity, and fable in the organizational and social sciences* (pp. 107-141). New York: Routledge.
- Lipsey, M. W., & Wilson, D. B. (2001). *Practical meta-analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- MacKinnon, D. P. (2008). *Introduction to statistical mediation analysis*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., Hoffman, J. M., West, S. G., & Sheets, V. (2002). A comparison of methods to test mediation and other intervening variable effects. *Psychological Methods*, 7 (1), 83-104.
- Maeyer, S. D., Rymenans, R., Petegem, P. V., Bergh, H. V. D., & Rijlaarsdam, G. (2007). Educational leadership and pupil achievement: The choice of a valid conceptual model to test effects in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 18 (2), 125-145.
- Marsh, H. W., Wen, Z., & Hau, K-T. (2004). Structural equation models of latent interactions: Evaluation of alternative estimation strategies and indicator construction. *Psychological Methods*, 9 (3), 275-300.
- Marsh, H. W., Wen, Z., & Hau, K-T. (2006). Structural equation models of latent interaction and quadratic effects. In G. R. Hancock & R. O. Mueller (Eds.), *Structural equation modeling: A second course* (pp. 225-265). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: ASCD.
- Mathieu, J. E., & Taylor, S. R. (2006). Clarifying conditions and decision points for mediational type inferences in organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 27, 1031-1056.
- Mathieu, J. E., & Taylor, S. R. (2007). A framework for testing meso-mediational relationships in organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 28, 141-172.
- Muller, D., Judd, C. M., & Yzerbyt, V. Y. (2005). When moderation is mediated and mediation is moderated. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89 (6), 852-863.
- Muthén, B. O. (1994). Multilevel covariance structure analysis. *Sociological Methods and Research*, 22, 376-398.
- Pinter, N. J. (1988). The study of administrator effects and effectiveness. In N. Boyan (Ed.), *Handbook of research in educational administration* (pp.99-122). New

York: Longman.

- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40 (3), 879-891.
- Preacher, K. J., Zyphur, M. J., & Zhang, Z. (2010). A general multilevel SEM framework for assessing multilevel mediation. *Psychological Methods*, 15 (3), 209-233.
- Reynolds, D., & Teddlie, C. (2000). The future agenda for school effectiveness research. In C. Teddlie & D. Reynolds (Eds.), *The international handbook of school effectiveness research* (pp.322-343). New York: Falmer Press.
- Rosenthal, R. (1991). *Meta-analytic procedures for social research*. Beverly Hill, CA: Sage.
- Shrout, P. E., & Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and nonexperimental studies: New procedures and recommendations. *Psychological Methods*, 7 (4), 422-445.
- Stapleton, L. M. (2006). Using multilevel structural equation modeling techniques with complex sample data. In G. R. Hancock & R. O. Mueller(Eds.), *Structural equation modeling: A second course* (pp.345-384). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Thorpe, G. (2006). Multilevel analysis of PISA 2000 reading results for the United Kingdom using pupil scale variables. *School Effectiveness and School Improvement*, 17 (1), 33-62.
- Witziers, B., Bosker, R. J., & Krüger, M. L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39 (3), 398-425.
- Yukl, G. (2010). *Leadership in organizations* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Zhang, Z., Zyphur, M. J., & Preacher, K. J. (2009). Testing multilevel mediation using hierarchical linear models: Problems and solutions. *Organizational Research Methods*, 12 (4), 695-719.

Exploring the effect of principal's leadership on school effectiveness: The building and analysis of models

Jin-fu Wu

Assistant Professor, Institute of Professional Development for
Educators, National Chung Hsing University

ABSTRACT

The exploration for the relationship between principal's leadership and school effectiveness has been a critical issue in the field of educational leadership. In contrast with researchers in other countries, most of Taiwan's researchers usually use direct effect model to explain the relationship between principal's leadership and school effectiveness; however, direct effect model is too simple to elucidate the complex relation between leadership and effectiveness. In addition to direct effect model, researchers could adopt antecedent effect, mediated effect, moderated effect, and reciprocal effect model to interpret the relationships between variables. The aim of this study is to clarify the building and testing of models to contribute to the development of the research topic about principal's leadership and school effectiveness.

Key words: principal's leadership, school effectiveness, model building

Assistant Professor, Intiute of Professional Development for Educators, National Chung Hsing University

成人教育機構創新經營指標建構之研究*

蕭 佳 純

國立臺南大學
教育經營與管理研究所

摘 要

本文主要探討成人教育機構創新經營指標的建構，從文獻探討、訪談以及焦點團體座談歸納出以IPO（輸入、歷程、輸出）模式初步建構指標雛型。研究續採德懷術研究法，選擇15位專家組成德懷術小組，經過三次反覆性的問卷調查，並藉由次數分配、符號考驗等統計方式了解專家意見共識情形。再經由專家學者的協助，輔以AHP的分析方法，建構出創新經營指標的權重與計算公式。本研究所建構的指標體系分為輸入—歷程—輸出三個領域，其中輸入領域包含觀念創新構面，共有9項指標；歷程領域包含營運行銷創新、課程與教學創新、情境創新以及資源整合創新，共有42項指標；輸出領域包含活動創新、組織文化與特色創新以及國際化創新，共有30項指標。因此本研究共建構3大領域，8大構面，81項指標，而每一領域及構面皆有不同之權重。最後，擬出相關建議供學術研究與機構經營之參考。

關鍵詞：成人教育機構、創新經營、教育指標

*本研究感謝國科會專題計畫「成人教育機構創新經營研究」（NSC 96-2413-H-156-002）支持

成人教育機構創新經營指標建構之研究

壹、前言

為因應社會急遽變遷，各種知識不斷推陳出新，成人重新投入學習，各成人教育機構紛紛加入成人教育提供的行列，擔負起各項成人教育的規劃與推展工作，使成人學習者能從各機構所提供的各項活動中獲得所需的知識與技巧，以因應其工作上、興趣上、休閒上之需要。成人教育機構是一個服務性組織，所面對的經營壓力要比企業界為低。然而，處在人口少子化及教育資源越來越有限的今天，成人教育機構不能抱持「以不變應萬變」的心態經營，否則將會被時代所淘汰。「創新經營」(innovation management)是針對組織未來可能面臨的挑戰或問題，激發組織成員積極突破現況及接受挑戰的能力，型塑適切的組織文化，並以新思維、新方法，追求組織的永續發展(張明輝，2004；秦夢群、濮世瑋，2006)。

再者，已有成人教育機構嘗試以「創新」的做法建構於機構經營的各個面向當中，進而發展機構特色，希冀追求機構在「質」與「量」雙方面的突破與改進，除可增加競爭的優勢外，亦以謀取永續經營，發揮機構效能為其終極目標(林虹妙，2004)。近年來國內對於「創新經營」的研究逐漸見於學術專刊，但多集中於高科技產業(歐連檔，2001；鄭光泉，2002)，或探討一般企業(楊振弘，2002)，即使教育方面的創新經營研究也多侷限於以國民中小學為對象(吳素菁，2003；陳雅瀆，2006；張妙琳，2005；游琇雯，2005；辜皓明，2006；濮世瑋，2003；Bussell,2003; Gutheir,2003; Osthoff,2003; Simon,1983; Sullivan,2005; Tan,1996)，且研究方法多以個案研究或調查研究方式，了解個別學校創新經營的現況或與相關變項的關連。而國內有關於學校創新經營指標建構研究也僅有吳清山(2004)、張明輝、顏秀如(2005)、蔡純姿(2005)、濮世瑋(2003)，尚未有任何針對成人教育機構探討其創新經營的情況及指標建構。對於成人教育領域而言，推動創新經營必須有其相關指標與相對應的監控系統，創新經營指標的建構，將能扮演創新經營績效回饋的指標(王瑞堦，2006)。所以若能建構創新經營指標以作為評估的工具，則能提出具體對成人教育機構有所助益的策略與

途徑。

本研究的重要性，就學術方面而言，它是國內第一個在成人教育領域中將創新經營建構為指標系統的研究，有了這一套指標系統，可以進一步探討創新經營與其它變項，如：員工創造能力、組織氣氛或工作績效之間的關係，從而發展出新的理論模型。其次，就實務方面而言，有了這一套創新經營的指標，可以將之應用於各類型的成人教育機構，實際去測量機構創新的程度，了解其表現不足的地方，作為將來改善機構管理之參考。基於以上所述，本研究以「成人教育機構創新經營指標建構」作為研究主題，並使用德懷術，取其在不確定情境下進行教育研究與決策之探索精神（吳天方、吳天元、樊學良，2007；Clayton,1997），並利用層級分析程序法建構各構面之權重。因此本研究具體研究目的包括如下二項：

- 一、探討成人教育機構創新經營的重要內涵與構面；
- 二、建構評量成人教育機構創新經營的指標，並分析每一構面之權重，作為未來發展量表及應用的基礎。

貳、文獻探討

本研究探討的成人教育機構主體性雖不明確，且機構類型相當多元與複雜，但本研究嘗試依照教育部（1997）分類，將探討的機構定位在非營利、非正規的成人教育機構，也就是國立社教機構及大專推廣機構，並再加上十多年來已在全國蓬勃發展的87所社區大學為本研究範圍。選取這三類機構為研究對象的原因乃是在眾多成教機構類型中，此三類機構為最大宗，也多同時接受教育部的經費補助，對其他類型的成教機構而言可謂具有帶頭示範的效果，所以本研究以此三類機構為對象。須強調的是，這三大類成人教育機構之間，在設立目標、服務、招生對象、課程內容以及師資來源等等，存在頗多的差異度，所以本研究並無野心去建構一套一體適用的指標，而是嘗試在這些差異性中去建構大多數成人教育工作者認同的指標，因此在研究的推論上也應更加小心。以下文獻將逐一分析創新經營的構念與內涵，續探討建構創新經營指標的方法，最後建構成成人教育機構創新經營指標的雛型。

一、創新經營的構念

創新是把組織的績效發揮到極致的動力，也是組織創造最大營利與永續經營的利基，此利基實可作為教育界師法的學習標竿。Certo（2003）認為創新是採取有用的點子，將其轉化為有用的產品、服務的方法。Robbins（2004）指出，創新是將新的想法應用到產品設計或服務程序上。而Adair（2007）則認為創新是再將此新的事物、辦法或方案轉化為社會應用，藉此產生影響力和獲利。但Kezar（2001）認為創新不一定要嘗試新的事物，也可能是回覆傳統的價值或恢復舊有的實施。所以本研究界定創新為：個人或團體系統化地採用其認為新穎的觀念、措施或是器物，來提升個人或組織績效的過程。有關創新經營的定義有，馮清皇（2002）界定創新經營是指「組織管理者藉由創意環境的建置，成員參與的對話，引發組織成員進行知識（資訊）創新、技術更新、產品轉化的過程，並對未來組織可能面臨的問題，激發組織成員願意突破現狀、願意接受挑戰的能力，並透過一套適切而新穎的文化形塑，以新思維、新方法，追求組織得以永續的經營發展」。吳清山、林天祐（2003）則將創新經營界定為一個組織為達成組織目標或提升其競爭力在產品、過程或服務等方面，力求突破，改變現狀，發展特色，以提升組織績效的策略。林建維（2002）則認為「創新經營」為科學研究計劃經由規畫、目標管理、環境研判、協調、整合以及進度管制以達預期之目標。意即對於創新的個人、團隊、組織以及外部環境所實施的管理活動。而「成人教育機構創新經營」乃是「創新」與「經營」的結合體，以「創新」為體，「經營」為用，發揮成人教育機構教育的功能。是故「成人教育機構創新經營」可以視為：經營一所成人教育機構時在理念思考、方案規劃、策略實踐等所創造出的有別於成人教育機構自己以往或他機構已有的各種新作為。綜合上述，在討論創新時多數學者的重點乃在於理念、方案規劃等經營策略重點上，所以，研究者傾向採取「以創新方法來經營一所成人教育機構」的取向來定義「成人教育機構創新經營」，而衡量的具體標的乃是機構為了呈現創新成果所採取的相關經營策略方法。

成人教育機構亦屬於組織的一種，成人教育機構的創新經營即是一種組織創新，所以透過對於組織創新意涵的釐清，將有助於了解成人教育機構的創新經營。組織創新的概念發展從單一的構面漸漸轉變為多元的構面，從起始的「技術創新」，以產品為導向的方式，逐漸導入管理及策略創新，而呈現更多元化的觀點（莊立民，2002；謝義鄉，2003；Damanpour, 1991；Malone & Caddell,

2000)。過去對於組織創新的看法，多由產品或過程觀點切入；在產品方面，重視以數量或具體成果來定義創新，主要是指組織所設計、生產的新產品，能榮獲獎項或成功上市（Blau & Mckinley, 1979 Burgess, 1989）；在過程方面，強調創新是組織不斷尋求改變的過程，亦即在創新過程中採用的新活動（Amabile, 1997; Kanter, 1988）。1990年以後迄今，學者大多結合產品和過程的技術層面、管理層面，運用多元的面向來探析創新，例如：Damanpour（1991）由多項指標來看創新，認為組織所採用的活動是由內部自然產生或向外所購得，而該項活動包含設備、系統、政策、方案、過程、產品和服務。Griffin和Pager（1993）認為創新是系統中所創發出有價值、有用的新產品、服務、觀念、程序或流程。Robbins（1996）認為組織創新應包括產品、服務、流程與管理創新。

由此可知，衡量組織創新的依據相當多元，或以具體的產品，或從過程的觀點，或兼具產品與過程的觀點，或從多元的角度來詮釋。創新經營模式的內涵，應該包括了創新的概念、產品與服務、管理及市場區隔等等。創新就其內容而言，依各學者研究的領域與分析的產業不同，有著不同的主張。從上所述，創新的種類可歸納為產品創新、過程創新與管理創新，創新的層級或程度，可分類為漸進式創新、獨特性創新與突破性創新（林啟鵬，2003；Henderson & Clark, 1990; Tekawade, 2004）。不過，張明輝（2009）認為無論是管理或技術系統的創新，其主要仍起源於認知的改變，換言之，探討創新經營的內涵應包含知識系統、管理系統及產品系統，始更為完整。他更進一步定義組織創新為「組織經由知識系統，系統化地採取其認為新的觀念與行為，以局部或全面的方式，影響技術與管理系統，來提升組織績效的過程」。由此可知，藉由知識系統所採取的觀念創新也是一重要層面。因此，成人教育創新經營除了產品創新之外，更應以管理制度與文化價值為核心，例如機構系統、管理策略、課程發展、教學技巧、行政歷程與服務等創新。所以若以文獻探討所歸納出的創新經營內涵可約略分為觀念創新、管理創新及產品創新。

二、指標意涵與建構方法

教育指標是指一套經過妥善設計、有系統性，且可比較的工具。透過數字或文字描述、衡量、判斷，以了解教育發展現況、變遷或趨勢，並提供教育行政當局、學校教育、教育政策規劃的指引或參考（吳天芳等，2007；吳清山、林天祐，2003；張芳全，2001；Ogawa & Collom, 2000）。近年來教育指標則走向以

績效責任制度，目的在了解學生學習成效，提供綜合且廣泛的教育資訊，及建立指標體系（Lashway, 2001）。而對於教育指標的分類會因為研究者的觀點而有所不同，一般而言可分為系統觀點、教育績效觀點以及有機觀點（吳天方等，2007）。系統觀點乃指研究者將教育指標分為輸入、歷程、與輸出三領域，或根據Stuffbeam的情境脈絡-輸入-過程-輸出（context-input-process-product, CIPP）模式發展教育指標（湯堯，2001）。採用教育績效觀點的研究者重視教育成果的展現，即由績效指標觀察教育措施是否恰當，例如大學排名、學校聲譽等。馬信行（1997）採有機觀點，將高等教育機構比擬為人體，指出評鑑指標可分為保健指標及競爭指標，保健指標的意義是指能達到某種程度的水準即可，而不宜作機構間競爭式的比較。競爭指標是績效指標，類似運動競賽，所要求的水準越高約好。本研究基於以下二項理由而採系統觀點建構指標。首先，在教育領域中，建構教育指標仍以輸入-歷程-輸出模型為最大宗（黃建忠，1998）；其次，所謂情境脈絡指標指的是用以描述機構所處的環境、文化與組織特性，是機構無法加以操控的變項。既然是機構無法操控的變項，將來若應用此指標於推動機構的創新經營時恐有難處，因此本研究未將情境脈絡領域納入指標模型中，而採系統觀點，將成人教育機構創新經營指標分為輸入-歷程-輸出三個領域。

教育指標的發展，多以文獻探討，並（或）以專家訪談、個案分析的方式建構初步指標，並輔以其他研究方法確認指標，其中又以德懷術最常被研究者使用（王保進，1996；孫志麟，2000；湯堯，2001；黃義良，2005；鄭彩鳳、陳啟榮，2005）。德懷術是一種藉由固定樣本（15~30人），研究者連續實施數回問卷調查（以Likert五點或七點量尺），供填答者依序評定各題項重要性，之後以統計分析的方式，建立專家共識的方法（Andrews & Allen, 2002; Clayton, 1997），目的在蒐集專家意見，建立特定問題的基準或基礎（吳天方等，2007）。

本研究乃從文獻中，分析創新經營的意涵，而架構出創新經營指標的構念。首先，整理相關文獻，分析指標內涵，據以形成創新經營指標架構與模型。第二，依據指標架構與模型，再依IPO模式建議，找出輸入、歷程、輸出三組創新經營指標的細目。第三，進行訪談、焦點團體座談、德懷術以選定適合的指標，依此架構的指標，形成創新經營衡量工具。最後，再次邀請研究小組的15位專家，進行問卷調查配合層級程序分析法，建立各構面的權重體系。

三、成人教育機構創新經營指標的建構

成人教育機構創新經營的內涵是結合「組織創新」與「成人教育機構經營」的理念所形成。但可惜目前有關成人教育機構創新經營內涵的直接文獻較為缺乏，因此本研究嘗試從學校創新經營的指標加以討論。林虹妙（2004）針對高職學校作為研究對象，認為高職學校的創新經營層面包含：行政管理、活動展能、教學能力、教學設備、開源方式、對外活動以及校園規劃等七個層面的創新。吳清山（2004）論述學校創新經營時，論其內容可從觀念、行政、教學、課程、學習和環境等面向來思索，所以他將學校特性和企業創新經營方式加以連結，歸納學校創新經營內涵為下列八項：觀念、技術、產品、服務、流程、活動、環境以及特色創新，而後續研究也多沿用他的指標內涵加以發展。蔡純姿（2005）建構的學校創新經營衡量架構，分為三個層級。第一層的指標構面包括管理創新系統、技術創新系統、和文化創新系統等三項，第二層為具體指標，包含理念、人力、結構、流程、領導、校園營造、資源應用、行政運作、課程教學、學生活動、學校文化與特色、教師文化與做為以及學生文化與表現等13項。而謝傳崇（2006）以平衡計分卡理念建構國民中小學創新經營效能指標，可包含五大系統層面為：行政管理效能、課程教學效能、學生展能效能、資訊運用、以及環境運用。張明輝等（2005）則認為學校創新經營的層面可以分為：教學創意、學校行政管理建構知識管理系統、學生創意活動展能、社會資源運用、校園規劃美化。而張明輝（2009）更進一步規納學校創新經營的概念可以從創新內容、創新歷程、知識系統的運作及創新相關人員四個層面著手。

綜合上述的構面與指標，可發現雖然學者們的研究發現有若干差異，但可供成人教育機構參考的是，行政管理、課程教學、學生活動、環境運用等部分，皆是強調的重點所在，足見在進行創新經營時，必須針對這些構面與指標加以注意。另須注意的是，從上述研究發現顯示教育機構的創新經營內涵已不限於校內教學與行政部分，與外在環境進行互動結合，以及成教機構特別強調的文化與特色創新，亦是成人教育機構創新經營下一個階段所應注意的焦點。所以本研究依據IPO模式將創新經營指標分為輸入、歷程及輸出領域，且依照文獻分析結果可知，討論創新經營內涵多分為產品創新、管理創新及觀念創新。在指標體系的構成方面，本研究首先將前述與創新經營相關的文獻，依據其屬性，分別歸類至輸入、歷程、輸出等三個領域，並依其構念重新命名，並且研究者也進一步與訪

談、焦點團體的專家們討論後都認為，對應IPO模式，認為將觀念創新置入輸入領域是相當適合的。此外，管理創新應可置入歷程領域，其中管理又可分為機構內、外的管理，機構內的管理即為對人員的管理（行政創新）、對環境的管理（情境創新）以及對學員的管理（課程與教學創新）。最後在輸出領域部份，研究者與訪談的專家們皆一致認為將產品創新置入輸出領域是相當適宜的，且對於成人教育機構而言，產品創新可分為活動創新、組織文化與特色創新。而本研究在編製各指標內涵時也特別強調創新意涵，著重在與一般管理不同之處為創新經營的重點。經前述研究程序，本研究所發展的各領域構面意涵陳述如後。

（一）輸入領域

輸入領域是用於描述機構經營所需的元素，其中最重要的為人力，因為創新源於機構成員思想、價值觀及態度上的改變，因此輸入領域中有觀念創新此一構面，也就是重新省思教育本質、釐清價值觀、構思成人教育機構經營理念、重新定位成人教育機構經營目標。在成人教育機構創新經營之初，一定要先將成人教育機構的目標思索清楚，同時調整成人教育機構成員的觀念、思考模式及意識型態，將合於教育目標的新觀念引入所有成人教育機構成員的觀念中。所以包含有：機構成員對於週遭事物抱著新奇、省思與學習的態度；追求突破傳統，改革創新；主動進行教學實驗，具有創新精神等6項指標。

（二）歷程領域

歷程領域用於描述機構運作及資源經營管理、行政運作，因此定義為成人教育機構管理功能的發揮，亦即有效應用前述輸入領域的投入資源，共有機構內的行政、課程教學以及情境創新三構面；以及機構外的資源整合創新，共四個構面。

1. 行政創新

行政管理是組織創新的首要構面，領導者本身的態度深深影響組織創新（秦夢群、濮世瑋，2006）。行政創新屬機構系統部分的創新作為包括組織再造、流程變革、知識管理系統運用、人力資源運用變革、權責重新劃分、管理技術引進等。所以共有：提供機構內師生對學校建議的管道（如意見箱、留言版）；鼓勵所有成員主動提出機構興革的意見；推動教育措施或創新事務時，會邀請跨單位同仁或教師與會，以集思廣益等等12項指標。

2. 課程教學創新

成人教育機構是學習的場所，其課程內的翻新與教師教學方法的改進相當重要（秦夢群、濮世璋，2006），教學創新屬教務系統部分的創新作為，包括引進新的學制、課程運作方式、授課方式、分班方式、教師協同方式、教學觀念、教學成長方法及教學工具等。因此包含有：機構成員主動規劃、組成學習團隊研討創新教學；建立知識分享的機制與激勵措施，增進創意課程設計；建構行動研究及檔案歷程，促進教師進行創意課程設計等11項指標。

3. 情境創新

為使各項創新活動順利進行，規劃機構空間與軟硬體設備符合經濟性，利用有限的經費達最大的效用乃屬必要。晚近所倡導之永續經營理念也應做為情境創新之重要依據。可包含：機構會美化或改變建築物造型；會加強機構校園的綠化工作與佈置；能運用當地自然環境，改造校園景色等8項指標。

4. 資源整合創新

從開放理論與渾沌理論的觀點來看，成人教育組織與外界環境息息相關。對機構而言，社區、相關機構與縣市政府態度皆會影響其運作。故時時保持其回饋系統的暢通性，與社區、上下游機構建立良好關係實為重點發展之一。可包含有：會主動辦理機構間交流，參與夥伴機構或相關參訪活動，討論創新合作事宜；能運用當地資源，納入為學員學習資源；設置機構與社區資源交流的機制；積極整合社區，並引導社區民眾支持各項創新活動等13項指標。

（三）輸出領域

輸出領域用以描述教育機構獲致結果，也就是指將前兩個領域轉化為具體輸出的結果，是指透過成人教育機構的創新經營，所展現出來的創新經營成果，可以分為活動創新與文化特色創新。

1. 活動創新

活動創新係指針對學員需求與多元智慧，推動各項學習活動，以利成人學生學習。亦即機構行政人員與教師要突破傳統思維，打破慣例，發展一種具創意、能吸引學員參與的教育活動。包括以創新思維的執行既有的活動、或以創新思維設計有利成人學習的活動。所以彙整有：創造多元機會讓學員表現其才能（如多元場合的練習或表演）；蒐集學員、教師的作品或紀錄，彙集成刊或成冊；將活動成果置於網頁上，供民眾瀏覽，以達知識分享之效等9項指標。

2. 組織文化與特色創新

在「教育機會均等」、「社區總體營造」、「學校社區化」、「社區學校化」的政策引導下，學校、家庭與社區的互動，益形重要（高強華，1997）。成人教育機構歷經長時間層層的創新經營之後，自然會逐漸形成成人教育機構內的教師文化、學員文化、行政文化，集成成人教育機構文化，及至影響到社區文化，而這樣的成人教育機構文化有其獨有的區域脈絡與歷史沿革背景。可包含有：機構常辦理或參與社會公共議題；提供弱勢族群學習資源；課程活動內容與台灣社會結合；利用當地文化、歷史、生態等；形塑獨特文化；課程、活動設計能與其他機構區隔等10項指標。

因此在文獻探討後，本研究共彙整有七大構面，69項指標。

參、研究方法與資料處理

一、研究方法

本研究採用訪談、焦點團體座談、德懷術、以及層級程序分析法，並以六大階段進行：首先，蒐集文獻並進一步分析與分類，同時進行訪談及焦點團體座談以建立初步指標雛型架構。第二，確認全國專家名單，從中選取30位，並徵詢訪談其中15位參與德懷術小組。第三，第一次結構性問卷調查，將指標以五等第及含其他修改意見的問卷寄發給參與的專家們填寫。第四，第二次問卷調查，就前次問卷的平均數與眾數，以及專家的意見列於各項指標之後，供專家們參考並請其再次表示意見或改變其勾選項目。第五，第三次同樣的再稍事修正問卷後，連同新修訂的問卷及結果寄發專家，請其再填答新修訂的問卷，再加以統計分析。第六，針對德懷術小組確認後的問卷，邀請15位專家進行構面的成對比較，並以層級程序分析法建構權重。因此本研究具體採用下列四種分法。

（一）訪談法

本研究的訪談對象，係以社區大學、國立社教機構以及大專推廣教育機構為主，其中社區大學乃是以參與97年教育部補助之創造力計劃為主要研究範圍，並

從15所投稿此計劃者中選取6所社區大學作為個別訪談之研究學校，其中的5所社區大學獲得教育部補助款，另外一所社區大學為有參與計畫並願意受訪者。而國立社教機構以及大專推廣教育機構則由研究者自諸多機構中以電話邀請其意願，所以共訪談了11所成人教育機構的負責人，其中包含6所社區大學、3所國立社教機構、2所大專院校進修部主任。訪談的議題主要是了解成教機構創新歷程，包含成人教育機構的創新經營面向可區分為哪些，期望從中獲得補充文獻所沒有的觀點，進而將這些訪談資料加以轉化，做為編製問卷的依據。

（二）焦點團體座談

本研究共進行北、中、南三場，每個場次約7-10人左右，邀請參與對象為社區大學、國立社教機構以及大專推廣教育機構領導者，選取標準由研究者逐一電話邀請其意願，期望能從機構領導者的觀點中，評估研究小組綜合文獻及訪談所建構的指標雛型之可行性及可用性，並檢驗理論跟實務之間是不是有其衝突、矛盾或須協調之處，提供建議與意見給本小組進行修正之用。本研究訪談法及焦點團體座談的相同處在於皆邀請實務專家，不同之處在於訪談乃非結構性問題，目的作為編制問卷基礎，而焦點團體座談的目的則是希望在進行德懷術之前針對指標內容先進行意見交流與文字修正，更加增進指標的信效度。至此，研究者已進一步處理焦點團體座談和訪談所獲得的資料，據以編製成人教育機構創新經營指標問卷。

（三）德懷術研究法

本研究分為結構性半開放問卷調查，及前後三次的回饋性問卷調查，以便達成較接近共識的結論。問卷採取Likert五點量表作為衡量，選取專家的基準是以研究背景、研究興趣、或曾在大學中授課、曾於期刊或專書發表、或進行國科會相關研究、以及實務面的成教機構主管，並對研究問題有相當程度關心，且其具備之知識能對研究有所貢獻，並能充分支持研究進行（Clayton, 1997; Hasson et al, 2000; Haysmith, 2000）。根據前項基礎，本研究分別從理論與實務觀點，共邀請了15位專家參與德懷術小組，其中包含7位大專院校教授、2位國立社教機構主管、2位大專推廣教育機構主管、4位社區大學主管，而大專院校外的8位專家也都具有博士或碩士學位，同時所邀請的15位專家也都具有創新經營方面專長。

（四）層級程序分析法

本研究在完成層級架構的建立之後，隨即以層級分析程序法（analytic hierarchy process, AHP），再次使用問卷對15位專家學者進行構面與指標之成對比較，以求得層級與指標之相對權重，之後建構衡量創新經營指標之計算公式（吳天芳等，2007；胡夢鯨、蕭佳純、吳宗雄，2006；鄭彩鳳等，2005）。也就是透過專家學者之分組及對偶比較（pairwise comparison），求得各層級要素或評估指標之相對權重，再應用簡單加權法（simple additive weight, SAW），建立成人教育機構創新經營指標，以評估機構創新經營的程度。

二、資料處理

本研究的資料經過15位專家學者的填答後，利用SPSS for Windows 14.0中文版統計軟體加以處理，計算出每一指標的平均術及眾數。而本研究更採用王瑞堦（2006）、吳天芳等（2007）、鄭彩鳳等（2005）的建議，一個指標若平均數超過3.5，而眾數在4以上，而且也沒有書面修訂意見者都會保留下來。此外，以K-W二氏單因子等級變異數分析（Kruskal-Wallis one-way analysis of variance by ranks）了解不同背景專家評定各指標適切程度之差異情形，並以符號考驗了解專家對於成人教育機構創新經營指標以及構面之意見趨向（吳璧如，2000）。最後在指標建構完成後，利用層級程序分析法（AHP）計算每一個構面的權重。

肆、研究結果分析與討論

本研究的主要目的，是要建構一套可以衡量成人教育機構在創新經營方面表現的指標。以下分為訪談與焦點團體座談、德懷術研究結果以及層級程序分析法結果加以論述。

一、訪談與焦點團體

礙於篇幅，本研究無法將訪談及焦點團體座談結果做完整呈現，僅能簡要說明。但最重要的，如同於文獻探討時所陳述的，本研究的創新經營構面除了引用相關理論基礎之外，更由訪談及焦點團體座談的專家們一同協助加以確認。經由訪談以及焦點團體座談後，專家學者彙整幾點對於指標及構面的建議如下。

首先，指標內涵過多，且應更具體化。第二，構面本身的創新性相當重要，應重新命名，才可更凸顯此研究的重要性，例如行政創新可更名為營運行銷創新。第三，在全球化的趨勢下，目前構面忽略掉國際化、本土化及地方學的面向，例如可透過「地方的素材」將它推到國際化，因此本研究考慮增加國際化創新的構面。第四，部分指標內涵皆為大多數機構目前已經在做的，未見「創新」的特色，應再修正、精簡一些。因此，在文獻探討後，再經過訪談及焦點團體座談修正後，共有觀念創新（6項指標）、營運行銷創新（12項指標）、課程教學創新（11項指標）、資源整合創新（13項指標）、情境創新（7項指標）、活動創新（9項指標）、組織文化與特色創新（10項指標）。本研究進而根據焦點團體座談與學者專家諮詢的結果，將創新經營的七大構面及69項指標，發展成「成人教育機構創新經營指標」可用指標調查問卷，以問卷調查的方式蒐集成人教育專家學者對於這些指標建構的意見。

二、德懷術分析結果

本研究依據文獻探討、訪談、焦點團體座談後所設計的指標雛型共包含69項規準項目。為了要讓專家群表達意見，研究者將評鑑的每一個規準後方加入「非常重要」至「非常不重要」五等第的勾選欄，以及在每一個指標後加上「修改或其他意見」的空白欄作成完整的問卷，並將問卷寄發給德懷術小組的專家進行專家問卷調查。本研究共進行三次德懷術調查，因篇幅所限，因此以表一來說明三次德懷術進行後的指標增刪情形。第一次德懷術調查問卷分析，依據平均數的分析結果，69項指標介於3.73至5.0，標準差介於0到1.64。較為特別的是，在訪談及焦點團體座談時專家們所提到的國際化創新，在第一次德懷術的開放式問卷中，也有高達10位學者提出，因此參酌專家意見後，初步擬出3項指標。本研究再以第一回德懷術的修正內容，做為次回調查問卷編製依據，請專家參考第一回問卷落點處，再次評定各指標適切程度，而此次指標經K-W考驗後共有6項指標呈顯著差異。第二次德懷術依據平均數的分析結果，69項指標介於4.0至5.0，標準差介於0至0.92之間，且有4項指標的K-W考驗顯著差異，顯示不同背景專家對該4項指標的認知不一致。第三次德懷術分析結果，81項指標平均數介於4.07至5.0，標準差介於0到0.69間，且各項指標的K-W考驗均未達顯著差異，顯示不同背景專家對各指標的評定結果並無差異。而此時各專家僅針對指標內涵做部分文字的修正，並未再有任何題目的增刪情形。此外，本研究將每一構面下的指標進行分數

加總後，以八大構面進行K-W考驗，發現八大構面也均未達顯著差異，顯示不同背景專家對各構面的評定結果也並無差異。

此外，為了確定專家評定指標之意見趨於一致，本研究採用兩項策略。首先利用比較第二回德懷術與第三回德懷術之標準差，若第三回之標準差小於第三回，則表示專家意見有共識，當共識題數累積至全體二分之一以上時，則可稱專家意見具有一致（吳雅玲、謝臥龍、方德隆，2001）。接著再進行符號考驗（sign test），若第二回與第三回調查問卷標準差的差異達到顯著水準，則表示專家對於成人教育機構創新經營指標的意見趨向有更一致的共識（吳天方等，2007；吳璧如，2000）。比較第二回與第三回合標準差後可發現，第三回在輸入領域共3項標準差小於第二回，佔該領域全體指標的33%；歷程領域共21項標準差小於第二回，佔該領域全體指標的50%；輸出領域共14項標準差小於第二回，

表1 德懷術摘要表

	第一次	第二次		第三次		最後指 標數量
	德懷術	德懷術		德懷術		
	原始指標數目	增加	刪減	增加	刪減	
觀念創新	8	1	3	2	—	9
營運行銷創新	13	3	5	1	—	12
課程教學創新	9	1	—	2	—	12
情境創新	6	1	1	2	—	8
資源整合創新	11	—	2	1	—	10
活動創新	9	1	1	—	—	9
組織文化與 特色創新	13	1	—	1	—	15
國際化創新	—	3	—	3	—	6
平均數範圍	3.75~5	4~5	4.07~5			
標準差範圍	0~1.64	0~0.92	0~0.69			
眾數範圍	4~5	4~5	4~5			
標準差變化情形	共38項指標小於第二回					

佔該領域全體指標的47%，雖未達專家所建議的50%標準，但因有多數指標的第三回標準差與第二回是相等的，所以仍是可接受範圍。另一方面，在符號考驗結果顯示，第二回與第三回在各指標標準差的差異均達顯著水準（ $p < .01$ ），表示專家意見不僅在第三回德懷術調查問卷已逐漸收斂，且與第二回分析有顯著差異。亦即，專家對成人教育機構創新經營指標之意見趨向有更為一致的共識。因此在進行三次德懷術之後，本研究所建構的衡量指標共包含三大層面，八大構面以及81項指標。

三、創新經營衡量指標之建構

（一）層級程序分析法結果

指標架構及其內涵確立後，本研究進一步進行層級架構之構面指標間相對權重之衡量。再針對15位專家學者寄發AHP問卷，對本研究所建立之成人教育機構創新經營指標層級架構進行各層級及構面之成對比較，以建構出衡量工具。經由第四次相對權重問卷（採用AHP做分析），每份問卷均通過AHP獨特的「一致性比率檢定」，即每個評鑑指標之一致性比率（C.R.值）都小於0.1，而且整體的一致性比率（C.R.H.）也小於0.1，故其通過信效度之檢定。延續前個步驟，本研究之指標衡量架構共分為三個層級，第一個層級包含「創新輸入」、「創新歷程」以及「創新結果」三大層面，三大層面下則有八大構面，而每一構面下各有6至15項不等的指標內涵。在此須特別補充說明的是，在最底層指標的相對權重部份，依Saaty（1980）的主張，AHP最底層指標太多，如超過7個指標，則相對權重的估計相當困難，而本研究最底層指標大多超過7個，因此在與德懷術的學者專家討論後，決定僅計算第一個層級的三大層面以及第二個層級的八大構面相對權重，而在最底層指標的計算則建議以加總平均的方式處理之。所以在AHP相對權重問卷回收後，進行各層級間之成對比較，將比率尺度劃分成同等重要、稍為重要、頗為重要、極為重要、絕對重要，再加上兩者之間的強度共分成九個等級，其比重分別為1到9，經由比率尺度量後，建立成對比較矩陣，求出其成對比較矩陣的特徵向量，代表各指標間之優先程度或重要性，同時求出特徵值，評定每個成對比較矩陣一致性的強弱程度以作為評估資訊，結果彙整如表二所示。

表2 成人教育機構創新經營指標重要性排列

指標	權重	排序
創新輸入 (6.0%)		
觀念創新	100.0%	1
創新歷程 (16.1%)		
營運行銷創新	10.9%	3
課程教學創新	61.4%	1
情境創新	3.6%	4
資源整合創新	24.2%	2
創新輸出 (77.9%)		
活動創新	9.7%	3
組織文化與特色創新	70.1%	1
國際化創新	20.2%	2

由表二可知，「創新輸出」對於成人教育機構創新經營的重要性為最高，且權重比例明顯高於其他兩者，可見衡量一成人教育機構創新經營之程度，以創新結果最為重要。其次在三大構面中，由於「創新輸入」下僅有一「觀念創新」指標作為衡量，故其相對權重佔達100%，此外「創新歷程」中以「課程教學創新」最為重要，「創新結果」則以「組織文化與特色創新」最為重要，由上可知成人教育機構的「組織文化與特色創新」為其創新經營的最明顯衡量指標，另外藉由本研究結果，也可清楚看出一成教機構所應具備的條件，也為各成教機構的創新經營提供一清楚明確的方向。

(二) 建構衡量成人教育機構創新經營之計算公式

在求算出本研究所發展之成人教育機構創新經營之構面權重及指標權重之後，即可求得各機構的創新經營得分（即IM值）。其步驟如下，首先，依八大構面下各構面指標分數加總後並加以標準化（normalization）求算標準值（standardized value，即Z值），標準化的主要目的在於各指標不受單位不同的影響，而Z值將介於0與1之間（胡夢鯨等，2006），且因每構面下的衡量指標數目不一，因此在加總後進一步除以題目數，即得到八個構面各自之標準值（如公式1）；第二，各主要構面之標準值乘上其權數後，加總即得到各系統層面之標

準值（如公式2）；第三，各系統層面之標準值乘上其權數後，加總即為成人教育機構創新經營程度的得分（如公式3），此處所謂的指標即問卷中的題項。本研究利用AHP法求得各層級構面與指標的權數值之後，簡單加權法建構成人教育機構創新經營衡量模式，將模式中各層級變數及指標變數加以標準化後與其相對權重相乘再加以加總來表示，意即利用線性組合（linear combination）的方式來建構成人教育機構創新經營衡量模式及計算得分。而計算所得的IM值即為各機構的創新經營得分，得分越高則表示創新程度越高，其計算方式如下所示：

$$A_{ij} = \sum_{k=1}^n Z_{ijk} \dots\dots\dots (1)$$

其中，Z_{ijk}：第k個指標之標準化數值
 A_{ij}：第ij個主要構面之得分數值

$$A_i = \sum_{k=1}^8 W_{ij} \times A_{ij} \dots\dots\dots (2)$$

其中，A_{ij}：第i個主要構面之標準化數值
 W_{ij}：第i個主要構面之相對權重值
 A_i：第i個系統構面之得分數值

$$IM = \sum_{i=1}^3 W_i \times A_i \dots\dots\dots (3)$$

其中，A_i：第i個系統構面之標準化數值
 W_i：第i個系統構面之相對權重值
 IM：成人教育機構創新經營之得分數值

伍、研究討論與建議

一、研究討論

本研究應用文獻分析、焦點團體座談、學者專家諮詢以及德懷術、AHP，進行成人教育機構創新經營程度衡量指標之建構，得到具體的結論以及有關本研究的反思可說明如下：

（一）成人教育機構創新經營指標可以分為三大層面，8個構面，81項指標

依據本研究的二個目的所建構的成人教育機構創新經營指標依據輸入、歷程以及輸出層面，共可分為：創新輸入（觀念創新一構面）；創新歷程（營運行銷創新、課程教學創新、情境創新、資源整合創新四構面）；創新輸出（活動創新、組織文化與特色創新以及國際化創新三構面）等三大層面以及八大構面。這些內涵經過訪談、焦點團體座談以及德懷術的討論後，可以作為衡量成人教育機構創新經營的具體指標共有81項，並且經由學者專家的層級分析程序法後，各構面具有不同的權重。在第一層層面中，以創新結果的重要性為最高。而在創新輸入中，因只有一個構面「觀念創新」，所以權重為100%；創新過程中則以課程與教學創新最為重要，權重為61.4%；創新結果中以組織文化與特色創新最為重要，權重為70.1%。進一步觀之，觀念創新共有9項指標內涵；營運行銷創新共有12項指標內涵；課程教學創新共有12項指標內涵；情境創新共有8項指標內涵；資源整合創新共有10項指標內涵；活動創新共有9項指標內涵；組織文化與特色創新共有15項指標內涵；國際化創新共有6項指標內涵，所以整體成人教育機構創新經營的衡量指標共有81項。本研究的結果，完成了成人教育機構創新經營的指標建構。而整體成人教育機構創新經營指標體系如圖一所示。須特別說明之處是，本研究所建構的部分指標內涵看來文字過多，似乎不符合指標的可應用原則，但如本研究前言所示，本研究可說是國內第一個討論成人教育機構創新經營指標的研究，若要以此指標作為各機構未來進行創新時的參考方向，也就是說，以本指標內涵作為具體行動方針或做法，並以本研究所提的不同指標權重，依不同重要性進行優先順序的規劃，例如先進行課程教學創新，再進行資源整合、營運行銷創新，最後再進行情境創新，所以實有必要將指標內涵清楚陳述，因此本研究將指標內涵文字做完整保留呈現。

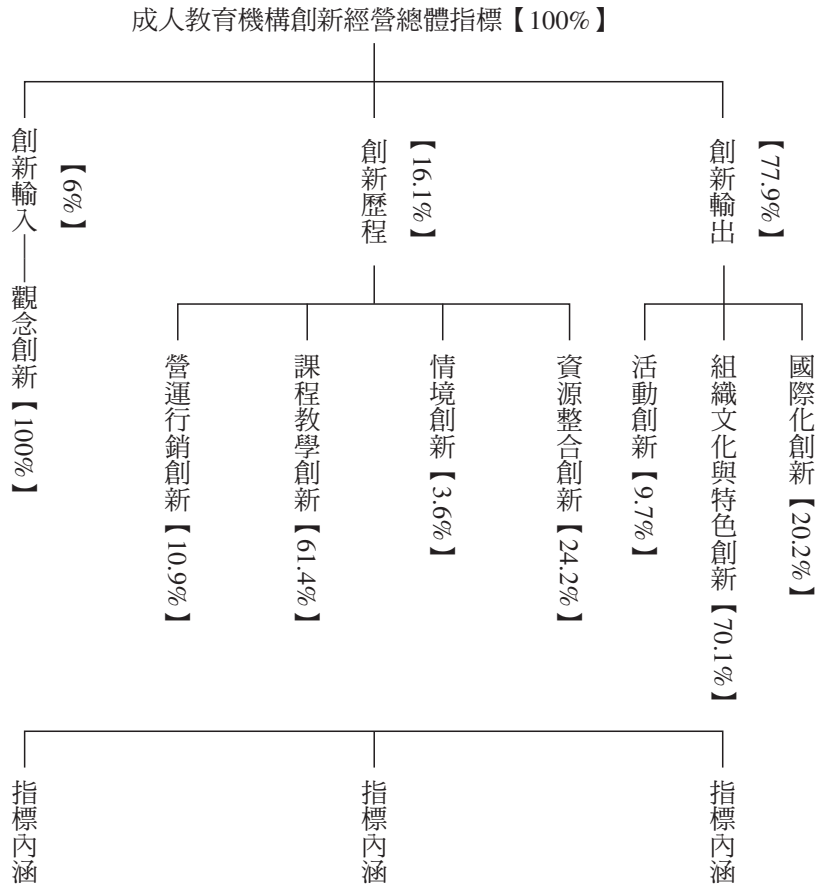


圖1 成人教育機構創新經營指標階層架構體系圖

(二) 創新經營指標的學術性與價值性討論與反思

本研究是國內第一個在成人教育領域中將創新經營建構為指標系統的研究，即使是國中小學有關創新經營的研究也多集中於相關影響因素的探討，有關於指標建構也僅有吳清山（2004）、張明輝、顏秀如（2005）、蔡純姿（2005）、濮世瑋（2003）的研究。若與上述研究相較，本研究所建構的指標乃採用了IPO模式加以建構，並利用AHP方法建立相對權重，而這皆是過去有關學校創新經營指標所缺乏的。若由本研究指標的實質內涵觀之，讀者可能會有所疑慮，認為此等指標用來衡量一般教育機構，如中小學，似乎也相當恰當，如此就失去本研究的學術性與應用價值。其實不然，如同前述，本研究建構指標的模式與方法與過去究大不相同，而且就IPO模式中的輸入領域指標來看，大多指的是人員的觀念創

新，此一部分不論在任何組織，中小學、甚至是企業體中皆是相當重要的創新輸入層面。由此觀之，觀念創新的應用價值不僅是成人教育機構，對於其他類型機構的應用價值也相當高。除此之外，創新歷程中的若干指標當然也可應用於中小學中，例如課程教學創新，近年來在中小學中也不斷強調創意教學的重要性。但須注意的是，不同層級屬性的教育機構之經營管理，因為對象的不同，所以在課程教學、學生活動等等部分的細部運作流程與機制是具有差異性的，因此在應用時應特別注意這些差異。但也因為最底層的指標內容過多而無法進行相對權重的計算，這卻也是本研究的可貴之處，亦即一般性的上層和中層概念應該誤差不大，而基層概念則得因應各地區、各類型的成人教育機構的特殊性加以應用。最後，也是最重要的，本研究所要突顯成人教育機構的特殊性乃反映在創新結果的相關層面中，例如組織文化與特色創新中的指標內涵即明顯不同於一般教育機構，將來若其他類型機構欲建立創新經營指標時，可依據機構特色參考本研究指標，建立符合該機構特性的指標，所以本研究的學術性與應用價值頗高。

（三）應用指標評估成人教育機構創新經營的具體表現

成人教育機構創新經營的指標是一項有利的工具，可以用來評估成人教育機構在創新經營方面的具體表現。以目前國內現況而言，我國的成人教育界，迄今尚無一套指標，可以用來評估成人教育機構在創新經營方面的表現。創新經營指標是由輸入-歷程-輸出持續不斷運作的迴圈，是持續、動態發展的歷程。機構每一次成功創新輸出的經驗，都是仰賴機構輸入資源，及管理歷程運作後的結果，並是下一個輸入-歷程-輸出循環的基礎。機構應從每一次成功的經驗中，探尋關鍵成功因素，並持續累積、強化之。而這些關鍵成功因素，通常都反映在輸入及歷程領域中。由本研究分析結果顯示，觀念創新、課程教學創新以及組織文化特色創新分屬各層面中權重最高的構面，顯見其重要性。尤其組織文化特色創新比重更高達創新結果中的70.1%，可見成教機構應充分與社區、當地特色文化結合，更可成為當地社區文化推廣的平台與管道，充分發揮成教機構學習、凝聚民心、推廣等功能。本研究所發展建構的這一套指標，在國內成人教育界係屬首創，具有相當高的創新及應用價值，值得未來推廣應用。

二、建議

本研究針對教育主管機構、各成教機構，與後續研究提出若干建議如下：

（一）對教育主管機構的建議

成人教育機構創新經營指標建構的積極意義，在於協助機構自我成長，提高教育品質與社會滿意度。本研究結果可供教育行政主管機構參考，可應用本指標架構於評鑑各成教機構成效的參考指標之一，選出表現較佳的標竿機構，供各界學習，更可給予經費補助的獎勵。此外，創新經營指標資料的搜集需要定期的從各機構獲得事實資料，行政運作的支援將可輔助資料蒐集的順利進行。尤其成教機構範圍廣大，且機構數相當龐大，若能將指標資料的蒐集成為行政合法化的過程，將能完整蒐集到全國成教機構的資料，而能更清楚剖析台灣成教機構創新經營的現況，而不用從推論的角度去了解。

（二）對各成人教育機構的建議

指標建構的目的不是僅僅為了發展一套工具而已，而是為了要能應用到所需評估的場域。本研究透過焦點團體座談，運用德懷術及層級程序分析法，建構出成人教育機構創新經營指標共有81項，並且經由學者專家的層級分析程序法後，各構面具有不同的權重。根據這些指標，將來可以進一步發展出評量的量表，作為評估成人教育機構創新經營程度的工具。這一套指標和評量工具將是國內第一套評估成人教育機構創新經營程度的工具，有其相當的應用價值。尤其各機構可參酌本研究所建構的指標內涵，做為未來努力創新經營的方向。而指標因採輸入-歷程-輸出的觀點建構，因此也可做為各成教機構在導入創新經營時的參考步驟。值得提醒之處在於，成教機構與一般學校、工商團體不同，它必須與社區、當地人文背景做充分互動與溝通，甚至藉由成教機構將當地資源予以整合，將當地文化特色予以推廣。這點可從本研究所建構的所有構面中以「組織文化與特色創新」的權重最重要觀察之。因此建議各成教機構領導者可將「組織文化與特色創新」當成一重要的發展面向。除此之外，「課程與教學創新」此構面指標的運用可作為成人教育教師教學的反思；而營運行銷創新與活動創新的指標內涵更可作為成人教育機構行政人員的行動指導方針。

（三）對後續研究的建議

本研究透過嚴謹的研究方法，建構成成人教育機構創新經營指標，並計算每一指標之權重。此外，在最底層的指標內涵因題數過多而未計算相對權重，這

也是本研究的最大缺憾，但卻可提供後續研究者以此指標架構為基礎，大量蒐羅成人教育工作者的意見，將指標進行刪減，以便進一步再針對最底層指標建立相對權重。除此之外，目前的指標內涵也可視為機構推動創新經營時的策略方法，所以未來研究者可再具體深入探討更明確的各指標操作化的內涵。當然也須注意的是，本研究所討論的三類對象，包含社大、國立社教機構及大學推廣教育，這三種類型的機構本身也有差異性，研究者嘗試從這些差異性中，獲取大多數成教學者的共識，建構一套指標適用於這些機構中，可是這套指標在實際應用上是否會遭遇什麼困難？則有待後續研究者繼續投入相關研究以發現之。除此之外，後續研究者也可利用此一指標進行相關延伸性主題之研究：例如成人教育機構創新經營的程度與機構績效間的關連為何？哪些因素會影響機構創新經營的程度？針對每一創新經營指標內涵，成人教育培育機構應如何培育人才或培訓在職人員？後續研究者可就不同的思考方向，利用本研究之衡量構面，探討後續研究，以豐富成人教育機構創新經營之相關研究。再者，由於本研究在國內仍屬初步研究（pilot study），因此其應用價值雖高但推論性可能偏低，有賴後續研究者針對本研究所發展的指標去做進一步檢視並加以驗證，以達理論與實務相輔相成之功效。

參考文獻

- 王保進（1996）。評鑑高等教育的表現指標可行模式之研究。**國家科學委員會研究彙刊：人文及社會科學**，6（1），127-147。
- 王瑞堦（2006）。學校知識管理指標建構之研究。**教育政策論壇**，9（3），129-160。
- 吳天方、吳天元、樊學良（2007）。綜合高中競爭力指標建構之研究。**當代教育研究季刊**，15（3），1-36。
- 吳素菁（2003）。學校創新經營之研究——以四所國民小學為例。國立政治大學教育系碩士論文，未出版，台北。
- 吳清山（2004）。學校組織創新經營與策略。**教師天地**，128，30-44。
- 吳清山、林天祐（2003）。創新經營。**教育資料與研究**，53，134-135。
- 吳雅玲、謝臥龍、方德隆（2001）。中等教育學程中兩性平等教育課程之德懷術研究。**課程與教學季刊**，4（4），39-58。
- 吳璧如（2000）。教師之家長參與之能培育之德懷術研究。**台東師院學報**，11（上），81-122。
- 林建維（2003）。國際企業研發人力資源策略、創新管理對組織創新能耐影響之研究。國立中山大學人力資源管理研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 林虹妙（2004）。台北市高職學校創新經營之調查研究。國立台北科技大學技術及職業教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 林啟鵬（2003）。我國高級職業學校組織創新影響因素之研究。國立台灣師範大學工業教育學系碩士論文，未出版，台北。
- 胡夢鯨、蕭佳純、吳宗雄（2006）。成人教育工作者知識管理核心能力指標建構之研究。**高師大教育學刊**，27，21-50。
- 孫志麟（2000）。國民教育指標體系建構之研究。**國立臺北師範學院學報**，13，121-148。
- 秦夢群、濮世緯（2006）。學校創新經營理念與實施之研究。**教育研究與發展期刊**，2（3），123-150。
- 馬信行（1997）。大學評鑑指標適切性之評析。載於陳漢強（1997）（主編），**大學評鑑**（頁101-160）。台北：五南。
- 高強華（1997）。創造學校與社區互動的新境界。**台灣教育**，558，2-9。

- 教育部主編（1997）。**社會教育機構手冊**。台北：教育部。
- 張妙琳（2005）。**國民小學組織學習與創新經營之研究**。國立中正大學教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 張明輝（2004）。**知識社會的學校經營與管理**。民96年10月7日，取自：臺灣師範大學張明輝老師網頁：<http://web.ed.ntnu.edu.tw/~minfei/artical/knowledgesocietyand schoolmanagement.pdf>
- 張明輝、顏秀如（2005）。**學校創新經營的意涵與實施計畫**。民97年10月10日，取自：臺灣師範大學張明輝老師網頁：<http://web.ed.ntnu.edu.tw/~minfei/artical/knowledgesocietyand schoolmanagement.pdf>
- 張明輝（2009）。**學校經營與管理新興議題研究**。台北：學富。
- 張芳全（2001）。**教育政策導論**。台北：五南。
- 莊立民（2002）。**組織創新模式建構與實證之研究——以台灣資訊電子業為例**。國立成功大學企業管理學系博士論文，未出版，台南。
- 陳雅瀆（2006）。**台北縣市高職學生知覺學校創新經營成效之研究**。國立台北科技大學技術與職業教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 游琇雯（2005）。**宜蘭縣公辦民營人文國小創新經營之個案研究**。臺北市立教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 湯堯（2001）。台灣地區之技職教育指標建構之研究。**教育政策論壇**，4（1），53-80。
- 辜皓明（2006）。**臺北縣國民小學教育人員知識分享行為與學校創新經營之研究**。臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所碩士論文，未出版，台北。
- 馮清皇（2002）。創新管理在國民小學校務經營的意涵。**教師天地**，117，32-42。
- 黃建忠（1998）。**國民小學教育品質指標之建構**。台北市立師範學院初等教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 黃義良（2005）。國中小學校行銷指標與行銷運作之研究。**師大學報：教育類**，50（2），139-158。
- 楊振弘（2002）。**診所創新經營模式之可行性研究**。雲林科技大學企業管理系碩士班論文，未出版，雲林。
- 歐連檔（2001）。**液晶事業創新經營策略之探討——以K公司為例**。國立中山大學高階經營碩士班論文，未出版，高雄。

- 蔡純姿（2005）。學校經營創新模式與衡量指標建構之研究。國立台南大學教育經營與管理研究所博士論文，未出版，台南。
- 鄭光泉（2002）。台灣生技與製藥產業之企業競爭優勢與創新經營模式之建構。國立中山大學高階經營碩士班論文，未出版，高雄。
- 鄭彩鳳、陳啟榮（2005）。建構地方教育行政機關評鑑指標之研究：全面品質管理之觀點。《當代教育研究》，13（3），181-222。
- 濮世偉（2003）。國小校長轉型領導、學校文化取向與學校創新經營關係之研究。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，台北。
- 謝傳崇（2006）。以平衡計分卡理念建構國民中小學創新經營效能指標之研究。國立台北教育大學教育政策與管理研究所博士論文，未出版，台北。
- 謝義鄉（2003）。知識經濟時代的學校創新經營，《教育資料與研究》，49，60-67。
- Adair, J. E. (2007). *Leadership for innovation: how to organise team creativity and harvest ideas*. London; Philadelphia: Kogan Page. Retrieved November 10, 2008, from MyiLibrary on-line database.
- Amabile, T. M. (1997). Motivating creativity in organizations: On doing what you love and loving what you do. *California Management Review*, Full, 21-35.
- Andrews, C.G., & Allen, J.M. (2002). Utilization of technology-enhanced Delphi techniques. *Workforce Education Forum*, 29 (1), 1-15.
- Blau, J. R., & McKinley, W. (1979). Ideas, complexity, and innovation. *Administrative Science Quarterly*, 24, 200-219.
- Burgess, G. H. (1989). *Industrial Organization*. Englewood, NJ: Prentice Hall.
- Bussell, M. E. (2003). *Innovation management: The politics of technological development. A case study of the artificial heart program*. (UMI ProQuest Digital Dissertations Publication Dissertation No. AAT 3088303)
- Certo, S. C. (2003). *Modern management*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Clayton, M.J. (1997). Delphi: A technique to harness expert opinion for critical decision making. *International Journal of Management Science*, 29, 405-415.
- Damanpour, F. (1991). Organizational innovation: A meta analysis of effects of determinants and moderators. *Academy of Management Journal*, 34 (3), 555-590.
- Griffin, A., & Payer, A. L. (1993). A report on measuring product development

- success and failure. *Journal of Product Innovation Management*, 10, 291-308.
- Guthrie, D. E. (2003) . *Charter schools' influence on public school administrators' innovative behaviors*. (UMI ProQuest Digital Dissertations Publication Dissertation No. AAT 3116708)
- Hasson, F., Keeney, S., & McJenna, H. (2000) . Research guidelines for the Delphi survey technique. *Journal of Advanced Nursing*, 32, 1008-1015.
- Haysmith, L. A. (2000) . *Identifying ecological and social indicator species of wildlife in the northern neotropics*. Unpubilshed doctoral dissertation, University of Idaho. (UMI NO.AAT 9993995)
- Herderson, R. M., & Clark, K .B. (1990) . Architectural innovation: There configuration of existing product technologies and the failure of established firms. *Administrative Science Quarterly*, 35, 286-316.
- Kanter, R. N. (1988) . When a thousand flowers bloom: structural, collective, and social conditions for innovation in organization. *Researcher in Organizational Behavior*, 10, 169-211.
- Kezar, A. J. (2001) . Providing a common language for understanding organizational change. In *Understanding and Facilitating Organizational Change in the 21st Century: Recent Research and Conceptualizations*, *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 28 (4) , 11-24.
- Lashway, L. (2001) . *Educational indicators*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 457536)
- Malone, B. G., & Caddell, T. A. (2000) . A crisis in leadership: Where are tomorrow's principals? *The Clearing House*, 73 (3) , 162-164.
- Ogawa, R. T., & Collom, E. (2000) . Using performance indicators to hold schools accountable: Implicit assumptions and inherent tensions. *Peabody Journal of Education*, 75 (4) , 200-215.
- Osthoff, E. J. (2003) . *External influences on school restructuring for authentic achievement*. (UMI ProQuest Digital Dissertations Publication Dissertation No. AAT 8321324)
- Robbins, S. P. (1996) . *Organizational behavior*. Englewood, NJ: Prentice Hall.

- Robbins, S. P. (2004) . *Organizational behavior* (11th ed.) . Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Saaty, T. L. (1980) . *The analytic hierarchy process*. New York: McGraw-Hill.
- Simon, E. L. (1983) . *The High cost of small change: An Anthropological study of implementing a school innovation*. (UMI ProQuest Digital Dissertations Publication Dissertation No. AAT 8321324)
- Sullivan, J. K. (2005) . *Activity systems in school innovation: A case study of mentors in one school district*. (UMI ProQuest Digital Dissertations Publication Dissertation No. AAT 3197398)
- Tan, E. T. J. (1996) . *Independent schools and autonomous schools in Singapore: A study of two school privatization initiatives aimed at promoting school innovation*. (UMI ProQuest Digital Dissertations Publication Dissertation No. AAT 9634504)
- Tekawade, A. (2004) . *A literature survey on a managerial perspective on the process of innovation management*. (UMI ProQuest Digital Dissertations Publication Dissertation No. AAT 1421799)

Research on the Construction of adult education institution innovation management indicators

Jia-Chun Xiao

Associate professor, Graduate Institute of Educational
Entrepreneurship and Management, National University of Tainan

ABSTRACT

The purpose of this study was to construction of adult education institution innovation management indicators. From the results of the literature analysis, interview, and focus group interview, the research used the IPO (input, process, output) model to construct a innovation management indicators system. The study used Delphi technique and the Delphi panel was composed of fifteen experts. The collected data was analyzed by using Mean, Mode, and Sign test. Delphi round three resulted in the agreement of 81 indicators, which were further categorized into three level: input, process and output. All the level with their dimensions were (1) Input level containing one dimension: concept innovation; (2) Process level containing four dimensions: operation and marketing, curriculum and teaching, environment, and resources collecting innovation; (3) Output level containing three dimensions: activities, organizational culture, and international innovation. There were 3 levels, 8 dimensions, 81 indicators found in this research. Based on these indicators, this study also provided some discussions and suggestions.

Key words: adult education institution, innovation management, educational indicators

國民中學教師衝突研究： 以一所公立國民中學為例

楊 孟 勳

國立中正大學
教學專業發展數位學習碩士在職專班

摘 要

在教育的現場，學校教師們如何合作戮力提供學生最佳的教育一直是最重要也是最基本的課題。因此，本研究以質性研究方法為研究途徑，以哈伯瑪斯（Habermas）之「溝通行動理論」作為基礎，試圖依行動研究理念以瞭解、解決教學所遭遇問題為研究旨趣，分析研究者接觸到之國民中學教師在處理學生事件時發生的衝突，並研究如何運用溝通行動理論來解決衝突。

首先，對於衝突與哈伯瑪斯溝通行動理論進行研究並論述；其次，分析研究者接觸到的教育現場中行政人員、導師與專任教師處理學生事務時之衝突；最後，根據研究結果提出具體建議。

關鍵詞：哈伯瑪斯、溝通行動理論、衝突

國民中學教師衝突研究： 以一所公立國民中學為例

壹、緒論

國民中學教師因為工作職掌的差異，可以分為行政人員、導師與科任教師三種不同的角色，在教學工作的推動以及學生輔導的歷程中，有許多機會需要經由溝通與協調找出對學生最適合的教育態度與方式。但在每日的工作中，教師已忙得不可開交，師生比率過高、教學資源不足、任教節數太多……，一天的生活已經相當緊迫，再加上開學、每週、每月、期中、期末必做的工作嵌入，教師已不容易勝任愉快，工作量超越教師的身心負荷；而這些規範的正式控制與非正式控制，使得教師發展一套套的應付策略，省略、忽視、造假、逼迫學生、宰制學生、把學生當成生產工具以應付生存與面子，這些工作又發生了目的性危機，長此以來，教師與學生、制度、行政人員……在工作中的關係，已不再是「實現教育目標」的共同體，而是一種「疏離」的關係（楊深坑，1989），再加上每位教師本身的人格特質、思維模式、班級經營方式、對學生問題的看法……等都各有不同，在互動的過程中，不論是內隱的衝突知覺感受或是外顯的衝突行為，衝突的發生勢必在所難免，但，衝突本身並不可怕，可怕的是衝突處理不當所帶來的後遺症，會加深下次的衝突、敵意及裂痕，如此惡性循環，會使整個學校受到相當大的負面影響（張德銳，1997）。

但是，若換一個角度思考，由衝突的正面影響來看，吾人可發現衝突其實是促進進步的契機，除了可以讓產生衝突的雙方面對問題、釐清問題、增進問題的解決能力外，更可以促進個人的成長、強化彼此的關係…。因此，當衝突發生時，如何做好衝突的管理更相形重要，是故，研究者希望藉由本次研究對於教師間在國中學生事務處理發生的衝突進行探討，分析教學現場的衝突狀況，並綜合哈伯瑪斯的溝通行動理論，統整出具體可行的建議，以作為教師們於實務操作時的參考。

貳、文獻探討與分析

本節分成兩大部分進行討論。第一，探討衝突的意義、原因、影響與模式；第二，說明哈伯瑪斯溝通行動理論的內涵。

一、衝突

(一) 衝突的意義

李敏（2007）將各家學者對於衝突的定義歸納成四種重要的類型：

1. 衝突是一種情境：將衝突看作因利益、權力、目標等客觀條件無法公平分配而造成的不平衡條件。
2. 衝突是一種行為：指衝突是兩個或兩個以上的人或團體直接和公開的鬥爭，彼此表現出的敵對態度和行為。
3. 衝突是一種知覺感受的狀態：將衝突視為當事人的主觀知覺，因為衝突是否存在，決定於至少一方是否有所知覺，如果雙方沒有知覺到衝突的存在，衝突便不會發生。
4. 衝突是一種互動的歷程：指衝突是兩個以上團體成員間所有對立或敵對的互動歷程，其範圍包括兩造互不兩立的利益、目標、價值觀等公開性或潛在性的互動關係。

Hanson（1991）把衝突視為當事人在心理產生的挫折、憤怒、排斥、不信任的感覺。張臻萍（2009）認為衝突是當事人的主觀判斷，會令人產生負面的感受，彼此的情緒或行為形成對立的一種現象。

綜合各學者專家的論點，加上研究者於學校中的親身體驗，研究者於本研究中將衝突的定義歸納為衝突是發生衝突當事人雙方的認知、價值、行為……差異引發的對立狀態，這種對立狀態可能是外顯的行為反應，也可能是內隱的負面感受或情緒。

(二) 衝突的原因

Schultz（1989）將衝突的原因分為三種（引自簡麗賢，2004）：

1. 互賴的情境：當組織成員的互動能彼此產生影響，則雙方便是一種互賴的情境，成員間是否彼此互賴，並沒有客觀的評斷標準，完全是個人主觀的

認定。在互賴的情境中，團體成員必須明白唯有找出能滿足雙方需求且為雙方接受的解決方法才是最佳策略。

2. 資源的缺乏：資源有限是一種常態，但資源是否缺乏也是一種主觀的認定，與真實的狀況無關。資源又可以分成有形資源（如金錢）和無形資源（如自尊、愛），若資源有限，每個人對資源的分配與應用又各不相同，則衝突便無可避免。
3. 不相容的目標：組織成員具有不同的目標，如果無法加以整合，又不能滿足成員的需求時，衝突便會產生。

從Schultz的分析中，吾人可以理解到衝突發生來自於組織成員個人主觀的認定與需求，若無法整合並找出組織成員均能接受與滿足的和諧狀態，則衝突將產生，於此，研究者認為良好的溝通方式有助於整合工作的進行。

張鐸嚴（1986）提出一般教師與行政人員衝突的原因有：

1. 彼此利害關係之不同：如資源、地位、權利、權力之競爭。
2. 彼此工作意見之不同：如因身分地位職責不同，要求不同。
3. 價值觀念不同：彼此之價值觀有差異。
4. 彼此間有誤會發生：知覺不同、相互及自我有誤解及錯覺。
5. 彼此缺乏溝通誠意。
6. 惡劣言語、態度。
7. 漠視對方權利（力）。
8. 對方推卸應負責任。
9. 對方要求不合理。

張德銳（1994）認為學校衝突的形成原因有以下三方面的因素：

1. 個人因素：學校成員年齡、教育背景、人格需要、價值取向、處事理念、政治信仰、以及宗教信仰上的差異。
2. 人際因素：非正式組織反功能以及人際溝通障礙。
3. 組織因素：可分為(1)工作的互依性；(2)法令和程序的僵化；(3)目標的不一致；(4)資源的有限性；(5)責任的不明確；(6)酬賞的不公平；(7)權力的不平衡；(8)組織次級文化的矛盾；(9)組織氣氛的不當影響；(10)外部環境的壓力等。

李敏（2007）綜觀各家學者的論點，針對學校組織內衝突產生的原因歸納整理為五項，如下所列：

1. 目標與價值觀的差異：個人或團體可能在觀念或工作方法產生歧見，這可能與個人或團體的本位主義有關，也可能與個人所受教育或經歷不同而形成不同的價值觀或工作方法而爆發摩擦與衝突。
2. 角色或職責模糊不明確：學校組織具有科層體制的結構，在分層負責的規範下，每個成員所擔負的工作性質不同，因此個人的角色模糊、角色衝突或彼此的工作職屬不清，就會引起衝突。
3. 有限資源的競爭：當學校資源有限無法滿足組織成員的需求時，成員基於自私自利的本性，為了擁有這些資源或是利益就會產生競爭現象，所謂「不患寡而患不均」，尤其資源利益分配不均時，衝突勢必難以避免。
4. 權益受損或是權力傾軋：如教師參與研習進修權益被漠視、行政主管用權力威脅教師屈從以及處室主任為權力而暗中較勁等，皆可能引起校園衝突。
5. 不適宜的語言、態度或行為造成溝通不良或缺乏溝通機制：學校業務推動常常需要成員互相配合辦理，若因語言態度的偏差、缺乏良好溝通技巧、溝通誠意，甚至是溝通管道，很容易引起傷害性衝突。

根據以上各研究人員對於衝突原因的研究結果進行歸納，發現引發衝突最常見的原因就是缺乏良好的溝通行動，不論學校中每位成員的個人背景、思維模式、價值觀……等，甚至是對權力（利）、資源、利益、目標的需求程度等有再大的不同，但畢竟人各有志，因此，研究者根據文獻探討結果，初步歸納出若能產生良好的溝通行動將可減緩，甚至減少衝突的發生。

（三）衝突造成的影響與衝突管理

在傳統的觀念中，衝突被賦予負面的價值評斷，認為衝突的行為將造成關係的不和諧、組織的衰敗等，因此，必須盡量避免甚至是壓抑衝突行為的發生，殊不知衝突其實是無可避免的，即使衝突的行為不發生，但衝突的知覺感受仍然存在，長久的壓抑反而將導致更負面的結果。因此，自1970年代中期開始，衝突有了更新的詮釋，衝突有其正面的價值與負面的評論，表面過於和諧的現象可能隱含著關係的冷漠與僵化；相反的，看似意見不合與爭論不斷可能將有助於個體的自我批判與反省。茲分述衝突的正、負面影響，如下：

1. 正面影響：

何坤隆與鄭芬姬（2005）提到妥善的處理衝突可以帶來優點，如衝突可能

激發天賦與能力、促進創新與改革、產生高品質的決策方案、提供組織內部問題的分析診斷、促進組織的穩定與認同等。

鄭杏玲（2009）認為衝突發生猶如身體發燒、疼痛等病癥，若只著眼於身體表面病癥，而忽略了身體內部的真正問題所在，那麼徒然治療表面的發燒、疼痛等問題，將使身體內部問題惡化，終至產生更大的問題，因此衝突正是診斷組織問題的好時機，藉由正確的診斷，找出組織問題所在，則組織才能更加健全發展。

2. 負面影響：

組織行為學者Dubrin（1978）認為衝突會產生五種負面的影響：(1)衝突會造成個人自我利益的極端發展；(2)衝突使個人情緒與心理深受影響；(3)衝突造成時間與精力的浪費，妨礙目標的達成；(4)衝突造成成員間永久的不信任；(5)衝突會造成事實與真相的扭曲（柯進雄，2000）。

胡愈寧（2005）提到衝突會造成負面情緒，而負面情緒會移轉人們的心力，讓人無法專注工作，也會影響組織運作，過度的負面情緒可能形成暴力行為。

研究者綜觀各學者對於衝突所抱持的正面與負面態度，認為衝突可以是危機，但同時不啻是轉機，所謂「水能載舟，亦能覆舟」，如何妥善處理衝突才是吾人最應注意的課題。

(四) 衝突模式

1. Pondy (1967) 的「過程衝突模式」

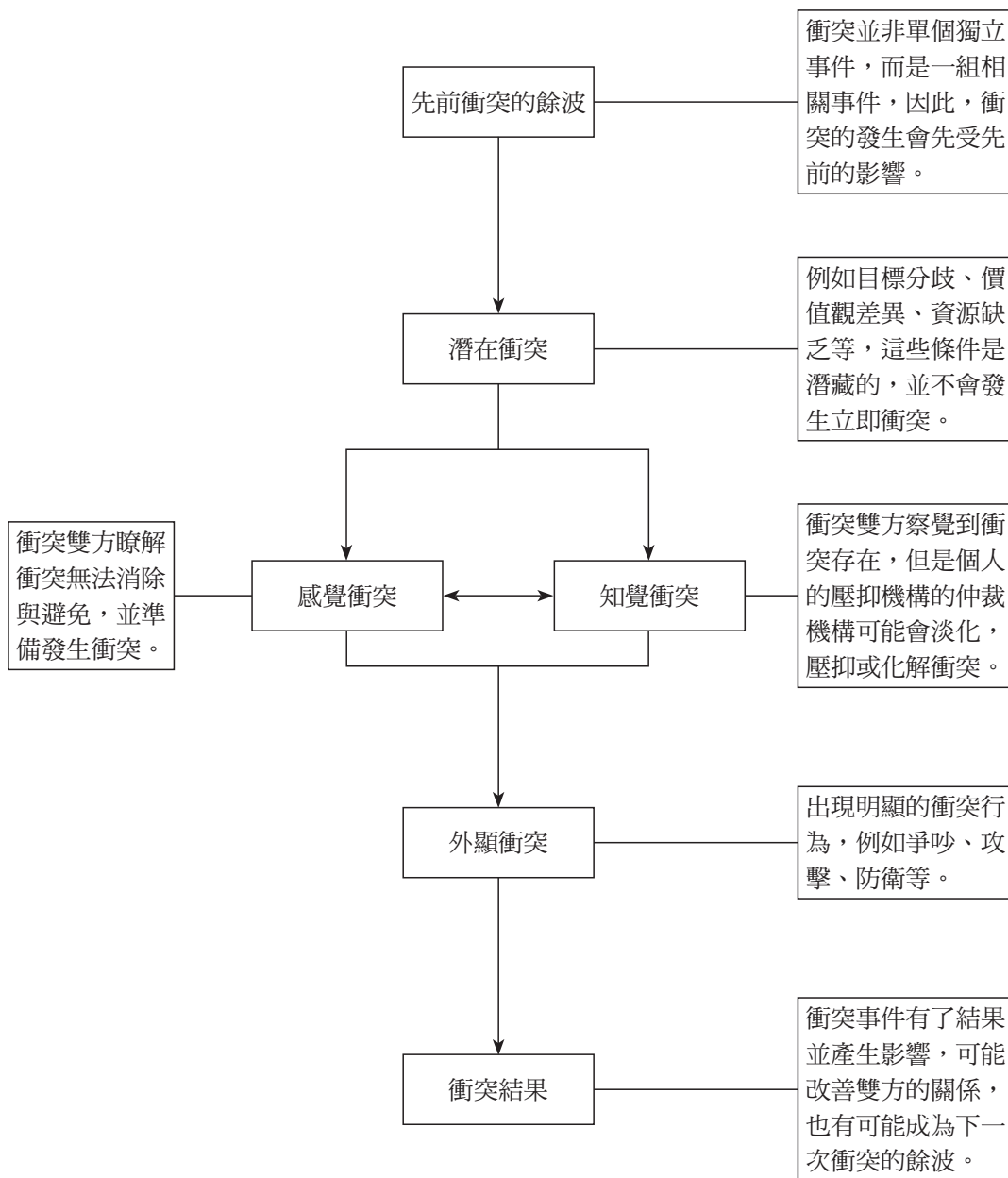


圖1 Pondy的衝突模式

資料來源：修改自Pondy (1967)

2. Thomas (1976) 的「雙向度應付衝突模式」

Thomas對於衝突的管理提出了「雙向度應付衝突模式」，包含兩個向度：

- (1) 合作性：指願意與他人合作而使之滿意的程度。
- (2) 堅持性：指個人堅持己見的程度。

兩個向度兩兩相配的結果，可以定出五種衝突處理方式，如圖2所示。

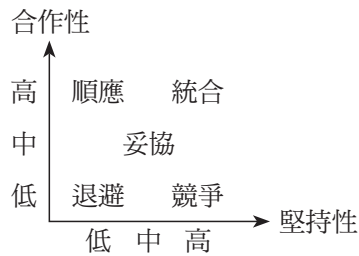


圖2 雙向度應付衝突模式

資料來源：修改自Thomas (1976)

經由衝突模式與應付衝突模式的理解，吾人可以藉由這些模式釐清教學現場發生之衝突事件的梗概，從許多資訊中理出頭緒，進行研究、分析與討論，找出因應衝突的方式。

二、哈伯瑪斯溝通行動理論

根據以上對於衝突事件發生的原因、影響與模式，研究者企圖尋找可解決衝突問題的溝通方式，因應學校半科層體制的特殊性，研究者認為即便哈伯瑪斯之溝通行動理論往往有落於太過理想化的疑慮，但哈伯瑪斯於溝通行動理論中排除權力、強調人類理性自主能力的特點，適合作為校園中教師們減少衝突發生的遵循方向。以下分就哈伯瑪斯溝通行動理論進行說明。

(一) 「生活世界」與「系統」

1. 生活世界

哈伯瑪斯認為「生活世界」是一個溝通交織的人群世界，經由溝通，經驗與知識可以交換、傳遞和累積，而人群總體經驗、知識的傳衍和累積便形成文化。同樣的，經由溝通人們可以相互瞭解各自的傾向和需要，折衷出共識，形成共同認可的規範及共同分享的價值，並建立共同遵循的制度規章，這些

就構成了社會秩序。而可以和其他人擁有共享的社會文化背景，從而有了互相溝通和理解的基礎，因生長歷史的獨特性，每個人從文化與社會所獲得的便有差異，乃形成各人不同的人格。因此，文化、社會與人格構成了整個「生活世界」（張錕焜，1999）。

2.系統

「系統」是從生活世界逐漸發展出來的獨立運作邏輯，各種組織以自己的運作邏輯來自我維持與發展，社會再也不是人群以真實溝通來進行的文化再製、社會融合與社會化的生活世界（Habermas，1981）。

（二）生活世界的殖民化

在系統高度擴張的情形下，社會不再是單純以人群的溝通為基礎進行運作，因為系統化的社會，其各部成分間的互動與系統整體的發展，並不是由群體共識來決定或推動，反而是系統維持與擴張的格律左右了人的價值觀和思考方式，結果變成是系統脫離了生活世界，並且，反過來操縱了生活世界，社會成了一個系統，生活世界則縮減變為一個次系統（張錕焜，1999），當這樣的現象產生，生活世界的更新遭受損害，哈伯瑪斯稱之為「生活世界的殖民化」。

（三）溝通理性

哈伯瑪斯的溝通理性概念把理性置諸生活世界中加以理解，藉由言談、行動或象徵性的動作來達成彼此的瞭解，進而達成一致的看法；除了言談外，其他心靈溝通方式，如善意的默契等，亦為溝通理性的作用。在溝通行動中，行動是否合理，並非以行動主體個人意見為衡量標準，而係以參與溝通者的批判和論證為衡量尺度（胡夢鯨，1993）。

這樣的定義下，溝通理性具有兩種主要特質（林振中，2006）：

1.它是一種對話式的理性（dialogical rationality）

在人類社會的溝通行動中，一切的言談的互相承認、假定或預設，都必須出自於一種反思的形式，亦即必須發展成為一種相互的期許，因而也是一種互為主體的型式。

2.它是一種反覆辯證的理性（discursive rationality）

在人類社會的溝通行動中，凡是各種有效溝通的條件受到質疑時，溝通行動就會無法持續，此時溝通對談的各方必須進入到理性分析階段，透過反覆的

辯駁、同意或支持，而最終以較佳的論證，來達成參與溝通者的共識。

（四）溝通行動

以下研究者針對哈伯瑪斯的溝通行動與目前教育現場的需求兩者間關係較為密切的變項整理出四點：

1. 溝通能力

哈伯瑪斯所指的溝通能力包含兩方面（邱怡瑛，2004）：

- (1)文法能力：指正常人能構造合乎文法語句的能力，以形成溝通中所需的句子。
- (2)語用能力：指在特定的溝通情境中，必須考慮所講的話語是否適當或為人所接受。其中哈伯瑪斯特別重視語用能力，因此建構出一套普遍的語用規則以作為溝通、反省的依據，例如關連於客觀世界時我們提出真理聲稱，在關連於我們社會生活的共享價值與規範時，我們提出正當性聲稱，在關連於我們的意向與感情時，我們提出真誠聲稱…等。

2. 言談行動

有效的言談行動包含兩大要素：

- (1)命題要素：指說話者想要表達的內容。
- (2)意思要素：指說話者想要表達的意思，它不一定表現在言辭的內容之中，可能隱含在語氣、音調、表情和肢體動作的姿勢之內。

此外，言談行動除了包含上述雙重要素外，另外還要使溝通雙方達到以下兩個層次的瞭解認同，才可稱為成功的言談行動（利一奇，2004）：

- (1)互為主體性層次：指透過意思要素的認同，才可建立相互瞭解的人際關係，亦即雙方皆視對方為主體，而非單純的訊息接收者。
- (2)命題內容的層次：基於相互瞭解的人際關係建立下，進一步傳達某些訊息內容，亦即溝通者必須從訊息中獲得邏輯性或概念性的推演或同意。

3. 言談情境

理想的言談情境是溝通者有「對稱分配的機會」去選擇應用溝通行動（黃宗顯，1988）；在理想的言談情境中，溝通者必須遵守規則如下（陳嫻如，2006）：

- (1)溝通者具有同等權力機會參與討論及使用言辭行動，不能有單方獨佔發言權力和機會。

- (2)均可對內容提出質疑、支持、說明、解釋、反駁和辯解，亦即被討論的觀念問題，需經溝通者不斷的檢討、批評。
- (3)可表達個人感覺想法，以達到相互瞭解及互為主體的和諧氣氛。
- (4)可適時用適當言談行動，表達制止、命令、遵從或拒絕，不造成單方掌控約束的優勢及特權。

4. 溝通扭曲

哈伯瑪斯認為日常中的溝通行為，溝通者會視彼此為理性主體，會秉持常識、觀念和理性為判斷規準，且擁有平等機會進行溝通行動，故抱著理所當然的態度，反而不自覺地接受社會既有規範、紀律和價值觀念，更不會更廣泛深入的去思考到是否有系統地扭曲溝通的發生，亦即溝通者對溝通壓抑的存在並未察覺（陳議濃，2003）。

哈伯瑪斯更進一步將系統扭曲溝通地位繪於其溝通行動理論的架構中（鄭宏財，2002）：

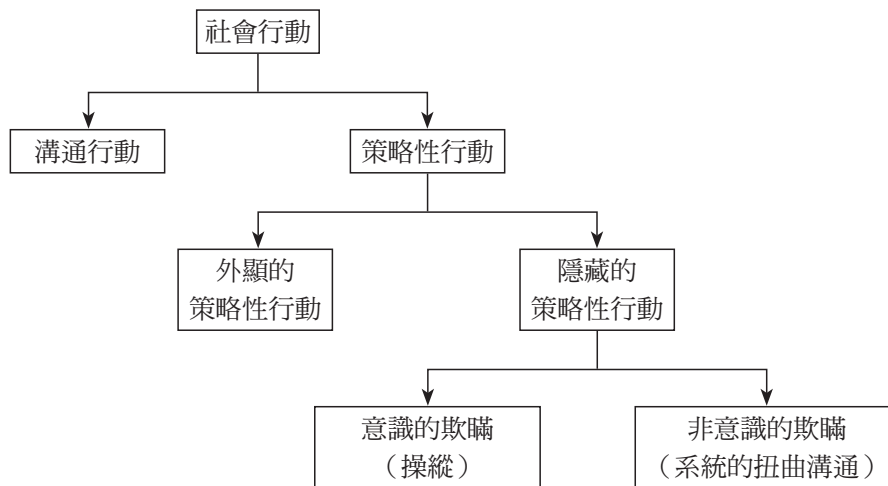


圖3 溝通行動架構圖

哈伯瑪斯運用科際整合的方式，整合哲學、社會學、心理學、精神分析學派等相關學門的菁華內容，創發「溝通行動理論」。其目的乃希望將溝通理論落實於日常生活之中，讓溝通討論成為無脅迫、平等、自由的論述活動，實現自由、平等、正義的民主社會（鄭杏玲，2009）。

參、研究設計

本研究採取質性研究方法。以下首先說明本研究的範圍，其次說明資料蒐集與分析的方法，最後檢核本研究的可信賴度。

一、研究範圍

（一）研究對象

本研究的研究對象為一所中型公立國中，教師員額為50名，其中或因學校地處鄉下，教師調動平均每學年1.5名，此外，再加上教師退休補足缺額緣故，加入10位年輕教師（即個人教學年資三年以內），於研究者研究期間，研究學校中的生力軍佔教師比例達五分之一以上。

（二）研究內容

本研究旨在研究教師間於處理學生事件時衝突發生的原因，並以哈伯瑪斯的溝通行動理論為基礎，試圖為衝突管理提出淺見。

（三）研究時間

本研究的研究時間歷時四年，為求詳實記錄衝突事件之始末，研究者不斷地修正自己的資料蒐集技巧，於本研究中採用詳細、完整記錄的衝突事件作為本研究分析之標的衝突事件。

二、資料蒐集與分析

（一）資料的蒐集

本研究的資料蒐集方式分別為參與觀察、訪談、文件分析等，如圖4所示。

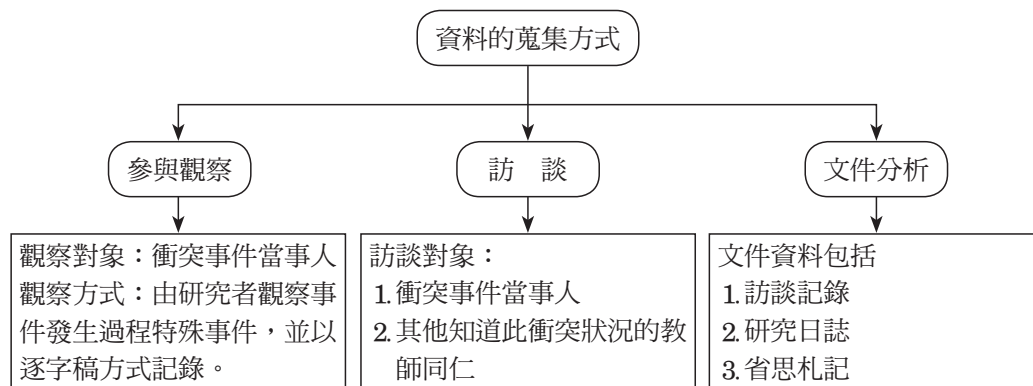


圖4 資料的蒐集方式

1. 參與觀察

本研究歷程中，研究者同時扮演參與者與觀察者的角色，主要針對衝突整體發展歷程進行觀察，將事件與研究者觀察到的現象真實、客觀地記錄在研究日誌上，以利研究者進行資料的比對，並作為研究者反思修正的依據。

2. 訪談

為了瞭解衝突事件當事者的想法、感覺與經驗，本研究藉由訪談過程得到豐富的訊息，以幫助研究者進行本研究，因此，在本研究中訪談是重要的工具之一。本研究主要的訪談對象是產生衝突的教師以及整個過程的旁觀者等。

3. 文件分析

本研究強調研究者在自然的情境中以本身為工具，避免在研究過程中刻意地塑造情境或對複雜的社會情境加以簡化，因此採用現有、詳細的文件資料作為檢驗和增強其他資料的依據。本研究所蒐集的文件資料包括：訪談記錄、研究日誌、省思札記等，分別說明如下。

- (1)訪談記錄：為了完整記錄訪談的內容，徵得受訪者的同意，在訪談過程以全程錄音方式紀錄，並於訪談後進行轉譯與分析，訪談過程中，研究者必須與受訪者建立信任關係，所以，研究者特別留意受訪者的感受、情緒、反應，並適切地營造輕鬆、閒談的氣氛。
- (2)研究日誌：研究者的研究日誌是記錄研究者在研究歷程中的心路歷程與關注的問題焦點事件描述，與省思札記不同的是研究日誌是及時完成，是研究歷程中的隨身記事本。

(3)省思札記：研究者在每次結束一個衝突事件的紀錄與訪談後，會再對整個歷程進行回顧、反省與檢討，並將研究進行時所遭遇的困境一一記錄在省思札記中。

(二) 資料的分析

資料的整理與分析，所指稱的是對所蒐集的原始資料進行系統化與條理化的過程，最後賦予原始資料意義的解釋；本研究主要即是以質的分析方法，進行國中教師處理學生事件時的衝突進行分析與研究，以下分成三個步驟來進行資料分析，說明如下：

1. 收集資料與閱讀原始資料

研究者首先將參與觀察與訪談過程轉譯成逐字稿，重新整理及反覆閱讀研究日誌、省思札記等書寫稿，透過重複閱讀研究者隨即將想法或概念記錄下來，並發展出對於分類與關連的暫時性想法，並不斷地修正自己的觀點以確認可以最貼近實際情境。

2. 選擇資料與歸納整理

研究者在進行資料的分類與歸納整理時，先從資料的編碼中找出相同或是類似的情境、內容觀點及省思，做初步的歸納；然後，找出其中較具代表性的或相同的資料詳加陳述完整；最後，將省思札記和研究日誌做整理與呈現。茲將本研究中之各項資料編碼，說明如表1。

表1 資料編碼說明表

編 號	意 義
T1	表示發生衝突事件的教師其中一位
研	表示研究者
觀記20101011	表示在2010年10月11日對於衝突事件的觀察記錄
日誌20101002	表示在2010年10月02日的研究日誌內容
省研20100923	表示在2010年09月23日的省思札記內容
訪T120101112	表示在2010年11月12日對發生衝突教師的訪談內容
-----	表示省略

3. 資料的呈現與解釋

本研究將所有文件資料進行比對，從中找出教學現場與衝突發生有關的特

點，做出符合情境的說明，並利用三角檢驗在不同資料來源中再行確認研究脈絡，避免因研究者即為參與者的角色產生偏頗的研究分析，然後配合文獻探討的研究，提出新的見解。

三、研究的可信賴度

研究者參考許多質性研究學者的觀點後，為提高本研究的效度，採取以下方式，茲分述如下。

（一）多元紀錄方式

豐富的原始資料可以為研究的結論提供充分的論證依據，進而提高研究結論的效度（陳向明，2002）。因此，本研究除將所有事件過程細節詳實的記錄下來外，亦同時將訪談的內容進行逐字稿紀錄，以協助研究者在做初步結論時能與原始資料進行對照，選擇符合原始資料的結論，提高本研究的可信賴度。

（二）真實資料呈現

研究過程中所蒐集的各種資料，為呈現研究的真實面貌，研究者盡可能做忠實與詳盡的紀錄。

（三）使用三角檢驗

研究過程中，研究者藉觀察、多方訪談、省思等資料蒐集結果，將這些文件進行比對，使研究者可以觀察到被研究者的動機、行為與行為背後真正的意義，避免因使用單一方法，而導致研究結果偏誤的可能產生。

（四）不斷自我反省

研究者在本研究過程中，盡可能廣泛地閱讀相關文件，並持續不斷地自我反省，以減少自己的主觀意識對資料收集與分析的影響。

肆、衝突實例探討與分析

在進行衝突與實例分析前，需先對本行動研究的限制進行詳細的說明，茲分

述如下：

1. 研究者角色的限制

研究者在本研究中是參與者亦是觀察者，在觀察資料的真實性方面，雖已利用三角檢驗以增加效度，但唯恐仍產生偏見與疏漏之處。

2. 研究結果的限制

研究進行的時程不算短，在研究進行期間學校情境與人事或略有改變，因此研究結果的導向仍需考量與商榷。

3. 研究推論的限制

本研究是對於一所公立國中進行質的研究，故無法推論至其他學校或情境。

研究者將教學現場觀察到的衝突事件中記錄詳實且足以通過三角檢證要求的實例引為分析，如下：

一、學生校外滋事事件

（一）學生事件描述

學生假日成群至畢業的國小嬉戲，破壞國小公物（拖把、掃把…等）；國小校方經監視錄影器查證後，確認為該群學生，通知國中學校方面處理。

（二）衝突事件描述

這次學生事件的處理是先由學校行政單位得知事件發生，進行學生事件的處理與懲處衡量，而導師是在收到班級學生記過通知，要求導師於記過單上簽名時才知道學生發生犯錯事件，正在錯愕的時候，記過單本來是由行政單位請工讀生拿來的，導師就很高興（可能是覺得不被尊重），拒絕蓋章，叫工讀生拿回去；工讀生拿回去之後，換成行政人員自己拿過來找導師，行政人員態度也不是客氣的，沒有做什麼說明，就說要導師蓋章，所以，導師在蓋章當時情緒跟態度都不是很好。最後，蓋完章以後，行政人員隨口問了一句「這件事你有沒有通知家長？」，這個時候感覺戰火似乎一觸即發，幸好後來學生來找導師，導師忙著交代學生事情，行政人員就離開了。（觀記20080510）

平時看到行政人員處理例行性公務的忙碌與過人的忍耐力，真的感覺佩服不已，但是，在這個事件中，除了作為一個看熱鬧的旁觀者外，卻也對導師的

不受尊重深有同感，尤其行政與導師平時分處在不同的辦公室，要建立深厚的友誼跟關係實在不易，再加上事件的推波助瀾，讓整個學校氣氛感覺很糟。（日誌20080510）

（三）衝突當事者的訪談

這一次學生發生校外搗亂的事情，我認為是我沒有把學生教育好，是我的責任沒有錯。但是，我覺得行政人員的處理過程太過粗糙，有三個方面來說，一方面是學生出事這件事情我居然是經過一個多禮拜，直到行政人員處理完，要記過，需要我蓋章的時後，我才知道我們班的學生做錯事了…，而且記過的輕重也沒有人問過我的意見，老實說，這樣的情況我不是很能接受，蓋章的時後感覺很不好。而另一方面，我認為學生做錯事，記過後難道就不會再犯嗎？如果希望學生不要再犯錯，應該要有其他輔導的措施吧？應該告訴學生什麼是對的、什麼是錯的，然後教導學生學會思考跟判斷，這才是學生到學校受教育的意義啊！如果只是記過，希望達到威嚇作用，久而久之被多記幾個以後，學生就會變得無關痛癢，反而會越來越大尾，不是有聽過學生到最後三年級的時後就變成是以炫耀自己有幾個過為樂嗎？還有，蓋章完居然還問我有沒有通知家長這件事了嗎？我連事情發生都不知道，怎麼可能通知家長？（訪T120080511）

對於學生校外惹事這件事，我當初聽到國小主任跟我抱怨的時後，覺得很丟臉，怎麼會做出這種破壞校譽的事情？而且破壞的還是自己的母校！實在不應該！不要說感恩的心，就連公德心都沒有！所以，跟國小主任談完以後，我直接馬上就叫那幾個惹事的學生來處理，確定他們有做，讓他們寫好書面的事情發生說明以後，依照校規處分，也就是記過。但是，我有跟學生說，現在記下去，要反省改過，每學期都可以提出改過消過的申請，可以把這個過消掉，但是，要確實反省才可以，確定學生瞭解以後，就開始辦理記過的程序，讓相關的老師們蓋章，完成記過手續。

在讓老師們蓋章的時候，我覺得老師們那種的態度讓我感覺很無奈，每天的公文和工作那麼多，有的時候忙一個評鑑就要每晚留在學校工作，沒有人知道，也沒有人體諒，連我照著程序處理學生的過失，也要挑剔我，我覺得當行政人員真的很孤單也很委屈，要不是覺得繼續在行政崗位自己可以照顧更多的學生，我早就不想當了，下來當個導師還是專任不是輕鬆的很嗎？（訪T220080513）

(四) 分析

根據觀察與進一步對本次衝突事件進行分析，將衝突過程繪製成圖5。

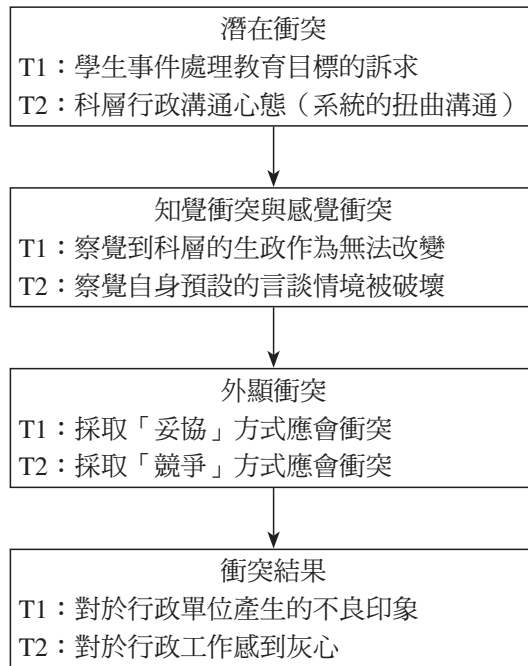


圖5 「學生校外滋事事件」衝突過程分析

資料來源：研究者自行整理

對上述衝突，以哈伯瑪斯溝通行動理論為基礎進行分析，可發現如下特徵：

1. 科層的行政溝通

從這個例子吾人可以發現法制化的高度發展，衝突的其中一方對於制度與程序的遵行不悖，削減了溝通協調行動的空間，法制凌駕於真實的溝通（生活世界）之上，成為事件處理的主導原則，使決策、職責、責任、從屬關係等都被科層體制化，但衝突的另一方需求的則是真正的語言溝通，因而產生潛在衝突。

2. 不當的言談情境

從科層體制化導致的從屬關係使得本次衝突事件的言談情境是不對等的，意即雙方沒有平等的機會選擇及應用言辭行動，沒有平等的機會擔任對話的角色，造成系統性的扭曲溝通，而形成虛假共識與結論。

二、學生攜帶違禁物品

（一）學生事件描述

學生攜帶香菸到校，在科任老師上課中被科任老師發現，科任老師將學生事件移交行政單位處理，於行政單位確實調查過後，確認香菸確實是該名學生本人攜帶，由科任老師提出記過申請。

（二）衝突事件描述

兩位老師在學校中是無話不談的好朋友，所以，對於教同一個班級合作的還不錯，但是，自從發生學生違規事件，科任老師直接找行政單位處理記過申請，由行政單位將通知送至導師，導師與科任老師的關係就變得冷冰冰。（觀記20080310）

發生衝突的兩位老師，在我眼中都是非常負責任的好老師，平常對學生的關心備至，對於教學也很有熱誠，對於他們合教的班級表現，大家也都是讚不絕口的，發生這樣的事，讓我感到很意外，班級的學生說不定也是感受得到教師間的不愉快與冷漠。（日誌20080311）

（三）衝突當事者的訪談

我聽到導師跟我抱怨的時候，覺得很訝異，我是在幫忙管理他們班的學生，遇到帶香菸那麼重大的事件，我沒有權限處理這個事情，應該就是要送給行政單位處理，我不知道行政單位為什麼沒有告訴他們班的導師，這樣的情況我也很尷尬，我也不知道要怎麼打破僵局，我是真的以為行政單位會做通知導師的這個動作，所以，我遇到導師的時候確實是覺得行政單位會說，所以，我沒有想到要特別提出來告訴導師這件事，因為我認為這件事已經移交給行政單位了。（訪T120080315）

我覺得我跟科任老師是那麼常聊天的好朋友，但是，我們班在他的課堂上發生這麼重大的事情，我們聊天時他都沒有跟我提到，如果他有跟我說一聲，我可以馬上處理，這樣會比較有效果，而收到要蓋記過通知的章的時候，我有那種被捅一刀的感覺，真的讓人覺得很難受。（訪T220080316）

(四) 分析

研究者依據Pondy的衝突模式將衝突過程進行分析，如下圖6。

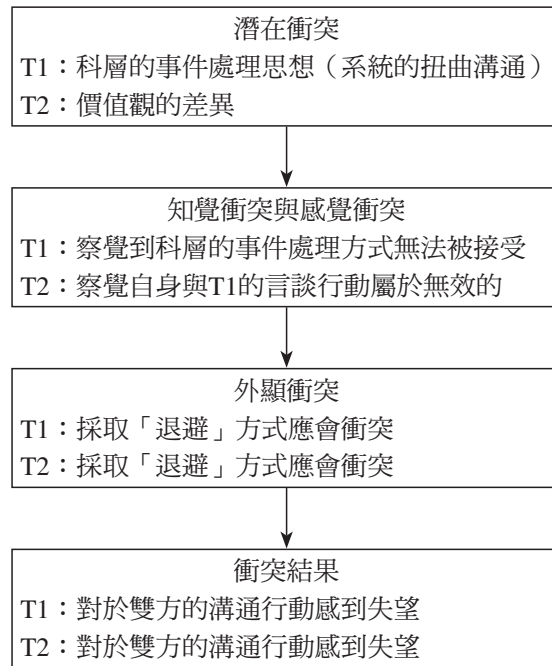


圖6 「學生攜帶違禁物品」衝突過程分析

資料來源：研究者自行整理

針對上述的分析，採取進一步的說明，如下：

1. 科層的事件處理思想

學校是組織的一種，在組織運作中無可避免的就是制度化，在制度高度發展的情況下，人和人的互動受到制度影響，產生異化，扭曲人與人的之間關係，造成溝通阻斷，引發衝突，最甚者將導致組織的冷漠與疏離，反而有害組織的發展。

2. 無效的言談行動

這次衝突事件的雙方其實平時都有良好的互動，所以，可以推論有效的言談行動是存在於雙方的溝通中，但是，當發生偶發事件時，在科層思想的影響下，言談行動就顯得不充足，即使溝通雙方的感情深厚，可以彌補意思要素（指說話者想要表達的意思，隱含在語氣、音調、表情和肢體動作中）的不

足，但是，命題要素（指說話者表達的內容）就明顯的缺乏了。

三、學生考試作弊處理

（一）事件描述

科任老師上課進行課堂小考後，發現學生的桌上有貼一張用便利貼抄寫的小抄，認為學生有作弊的嫌疑，於是告訴導師這個事件，請導師處理。

（二）衝突事件描述

導師處理結果與科任老師認為應該有的結果不甚符合，引發兩人的不愉快，衝突結果造成雙方關係破裂，彼此冷漠相對。

（三）衝突當事者的訪談

那天考試的時候，我沒有特別注意到那名學生有什麼不尋常的舉動，但是，下課的時候，就有其他的學生拿那張便利貼給我，跟我說那位學生可能有作弊，便利貼是在她的桌上拿到的，所以，我就跟導師說這件事。我認為導師是一個很負責任的人，交給他處理就夠了，不然，如果送到行政處室不是變得很嚴重嗎？可是，後來我發現導師似乎沒有做什麼處罰，讓我覺得很奇怪。（訪T120091003）

科任老師跟我說學生作弊這件事時，我覺得蠻訝異的，因為那個女生很乖，又是很老實的小孩，我問她的時候，她說那張便利貼是她抄著帶在身上要隨身背的紙，是考試的時候忘了有那張紙，就放在桌上沒有收起來，而且還很生氣地說如果真的要作弊，怎麼可能笨到放在桌上沒有藏起來，讓別人看到。另外，我問過跟科任老師說的同學，他說他沒有看到她作弊，是老師說叫最後一個收考卷的時候，站起來收考卷的時候看到她的桌上有便利貼，就跟老師報告了。我聽一聽覺得蠻有道理的，作弊事件可能是被誤會了，所以，我就跟那個女生說以後要注意，畢竟瓜田李下的，然後我有跟科任老師說我的處理，可能他覺得我偏袒我們班的學生，所以，不太高興的樣子。（訪T220091005）

(四) 分析

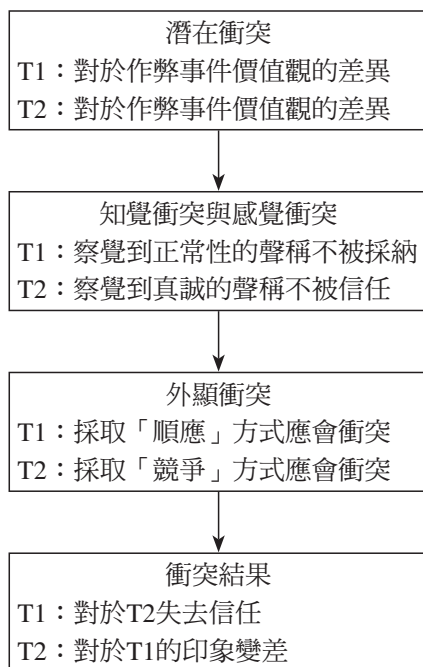


圖7 「學生考試作弊處理」衝突過程分析

資料來源：研究者自行整理

對於上述的衝突事件分析，進一步的探討分析如下：

1. 缺乏的語用能力

根據哈伯瑪斯的溝通行動理論，溝通能力可以分成文法能力（指能構造合乎文法語句的能力）與語用能力（指特定的溝通情境中必須考慮所講的話語是否適當或為人所接受）兩種。

本次衝突事件中，T1提出正當性聲稱，亦即關連於社會生活的共享價值與規範，而T2提出的則是由情感出發的真誠聲稱，在缺乏對於不同聲稱的容疑態度下，雙方的衝突於是發生；因此，推究衝突原因來自於語用能力缺乏，使得原本簡單的溝通行動變成衝突事件。

2. 工作的依賴性

導師與科任老師在教學工作上具有互依性，當雙方的價值觀、個性與處理事件態度不同時，產生潛在衝突，又缺乏良好的溝通行動，於是進而引發外顯衝突。

四、學生學習成績考核

（一）事件描述

因應國中免試入學政策必須採計學生在校成績，所以，老師開會討論成績評量標準應如何計算，以達公平的評量。

（二）衝突事件描述

今天開會的目的是討論平時成績的打法，每個人都有自己的看法，而且每個老師都各執己見，所以，到最後變成很大聲的討論與不太愉快的討論氣氛，甚至最後有些不歡而散，T1老師氣得走掉，T2則是生悶氣不講話，其他人就假裝沒事地散會了。（觀記20091118）

倒抽一口氣啊！這個會議我原本也是有想好自己的看法想要提出的，幸好沒有機會說出口，不過，他們兩個在吵的時候，我覺得兩個人都沒有給對方把話說清楚的機會，再加上其他人也開始不服氣，推波助瀾、火上加油的，真是可怕！（日誌20091118）

（三）衝突當事者的訪談

我覺得那個老師太自己為是了！你聽聽看他開會說的，什麼他的班級學生成績普遍比較好，所以，他的班級學生成績就要從比較高的基準開始打起，其他班級成績普遍比較差，所以，基準要設比較低。我的看法是要給學生機會，成績普遍比較差的班級也會有認真的孩子，難道他對於學習認真的態度就不值得鼓勵嗎？而成績普遍比較好的班級，也是有自視聰明而學習態度很差的學生啊！那種學生適合用較高的基準得到好的成績嗎？（訪T120091120）

對於討論時我提出的建議，我覺得大家是需要採納的，一個普遍表現好的班級，學生的認真程度與努力程度都會比較好，整體的班級風氣就是優良的，至於那些平時會打架鬧事的班級學生，他們在學習上會有比較好的成效嗎？應該不至於，如果把兩種班級學生用相同的評量基準，那不是很不公平嗎？在表現好的班級中最後一名的學生和在表現不好的班級中最後一名的學生拿到相同等級的分數，真的很不公平！而且我認為如果大家認同我的建議，我們還可以討論在基準上加與扣分的機制，達到更公平的給分。可是，大家都只有聽到我說的前半段，就否定我的建議，這樣的態度不太好。（訪T220091121）

(四) 分析

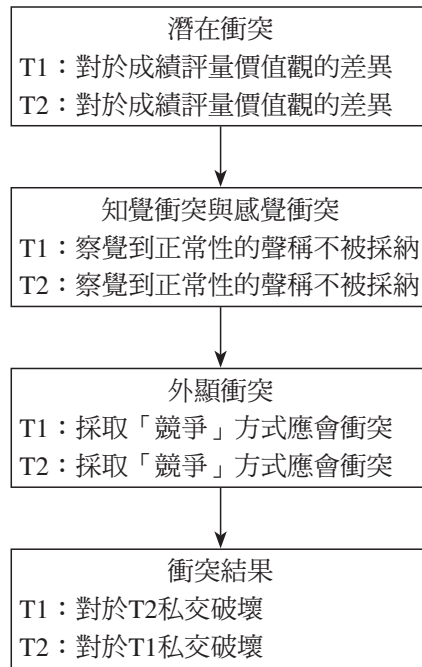


圖8 「學生學習成績考核」衝突過程分析

資料來源：研究者自行整理

針對衝突事件，進行探討分析如下：

1. 不完整的命題要素

從T1與T2的訪談中發現，衝突來自於命題要素並未完整的呈現，就已因為先前衝突的餘波（誰的班級學生比較好）而發生衝突。

2. 系統的扭曲溝通

這個事件發生衝突的雙方不自覺地接受了社會既有價值觀念，忽略了設定評分制度的原意，在無意識情況下系統地扭曲溝通的發生，亦即溝通者並未察覺溝通壓抑的存在。

伍、結論與建議

一、結論

以Pondy的「過程衝突模式」作為學校中衝突事件的分析架構，不難發現衝突的發生大部分的原因來自於溝通不良，於是，採用哈伯瑪斯的「溝通行動理論」為基礎分析，溝通不良的因素，茲說明如下：

（一）溝通扭曲

溝通扭曲屬於一種隱匿不彰的策略性行動，其來源來自於科層體制的意識型態滲入溝通行動中，連溝通者本身提出看法時亦無法自覺。研究發現若溝通雙方處於溝通扭曲的情境中，衝突的發生將難以避免。

（二）溝通行動

1. 溝通能力

哈伯瑪斯所指的溝通能力包含文法能力與語用能力兩方面；研究結果發現教師間衝突的發生來自於語用能力的不足，溝通雙方缺乏考量，說出無法被對方接受話語，因而導致衝突發生。

2. 言談行動

由傳統的教育思維來看，教師教育學生時，教師是擔任訊息提供者的角色，而談話的對方（通常是學生）必定是訊息的接收者，在這樣長期的工作角色影響下，當教師在與其他同仁溝通時，常會不自覺地流露出下命令、給指示的態度，越嚴格管理學生的老師這樣的情況將越明顯，於是，當溝通雙方都認定自己是訊息提供者，且預設對方為訊息接收者，希望對方一個口令一個動作時，於是焉衝突發生。

3. 言談情境

理想的言談情境是雙方具有相同的溝通機會，可以表達個人的看法與意見，但是研究結果發現往往衝突發生時，言談的情境是屬於不理想的狀態。

二、建議

在研究者進行研究的這段期間，研究學校因衝突事件的累積，各自公說公有理、婆說婆有理的情境下，逐漸產生行政與教學分立、教師間派系明顯的現象，在需要大家共同做決策共同場合時，鮮少有人提出意見，迫使需要實際做事的一方下決策，然後，其他人再於背後批評、敷衍了事，甚至是表明不配合，此外，也有部分教師開始採取事不關己的態度，認為學校就讓那些有意見、會罵人的人去左右就好，這對整個學校組織而言實在不是一個好現象。

因此，研究者於此提出幾項建議，希冀略可提供作為參考。

（一）覺察隱匿不彰的意識型態，以降低無意識的溝通扭曲

「吾日三省吾身」，為了避免科層體制的意識型態滲入溝通行動中，導致衝突，教師必須對於自己的認知與意識具有批判的態度，時時反省與思考自己的想法是否已與生活世界背離。

（二）思索得體真誠的溝通內容，以增進恰當的溝通能力

學校的衝突事件來自於誤解，若能自我訓練，於平時即多與他人溝通，敏於覺察他人的可能誤解，思索怎樣的溝通內容是真誠且得體的，且不厭其煩地多作溝通，則很多不必要的衝突都將化解。

（三）培養互相設想的溝通心態，以進行有效的言談行動

傳統教育概念中教師是教室裡的領袖，但重視合理、公平的人際發展已成為良好的溝通不可或缺的一環，因此，教師要能以互相尊重、同理心的方式與他人相處，避免以壓迫的方式進行溝通。

（四）營造多元尊重的學校風氣，以貼近理想的言談情境

隨著時代變遷，教師必須培養民主化的尊重態度，能夠以寬闊的胸襟接納多元的意見，有樂於吸收新的資訊的學習態度，以建立友善且對等的人際互動關係。

參考文獻

- 何坤隆、鄭芬姬（2005）。**溝通與協商——理論與實務**。台北：新陸書局。
- 利一奇（2004）。Habermas的「溝通行動理論」在同儕教練實施上的運用。**教育資料與研究**，**60**，70-78。
- 李敏（2007）。**一位初任教導主任與校長行政溝通衝突之反省研究**。國立台南大學教育經營與管理研究所碩士論文，未出版，台南市。
- 林振中（2006）。Habermas之溝通行動理論在營造和諧校園的應用探討。**中等教育**，**57：3**，p62-77。
- 邱怡瑛（2004）。Habermas 的溝通行動理論及其在教學歷程中對教師之啟示。**教育研究（高師）**，**12**，169-178。
- 柯進雄（2000）。**學校行政領導**。台北：商鼎。
- 胡愈寧（2005）。**溝通與表達**。台北：華立書局。
- 胡夢鯨（1993）。Habermas的溝通行動理論探微：貢獻與限制。**國立中正大學學報**，**4（1）**，33-70。
- 張德銳（1994）。**學校組織行為**。台北：五南。
- 張臻萍（2009）。**國中輔導教師與導師之溝通與衝突經驗的探究**。國立台灣師範大學教育心理與輔導學系碩士論文，未出版，台北市。
- 張鎧焜（1999）。**傅柯與Habermas 啟蒙觀點及其教育蘊義**。國立台灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。
- 張鐸嚴（1985）。**國民小學教師與行政人員間衝突管理研究**。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 陳向明（2002）。**教師如何做質的研究**。台北：洪葉文化。
- 陳熾如（2006）。哈伯瑪斯的溝通行動理論對學校溝通的啟示。**教育研究**，**14**，1-12。
- 陳議濃（2003）。從Habermas溝通行動理論談教育問題。200年10月18日，取自 <http://mail.nhu.edu.tw/~society/e-j/31/31-28.htm>
- 黃宗顯（1988）。哈伯瑪斯溝通行動理論及其在國民小學行政溝通上的啟示。**國立台南師範學院初等教育學報**，**8期**，125-153。
- 鄭宏財（2002）。良好的學校行政溝通一從哈伯瑪斯的溝通行動理論談起。**教育資料與研究**，**45**，88-96。

- 鄭杏玲（2009）。哈伯瑪斯溝通行動理論在國民中學衝突管理應用之研究。國立台灣師範大學教育學系博士論文，未出版，台北市。
- 簡麗賢（2004）。臺北縣市高級中等學校衝突管理之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- Habermas, J. (1981). *The Theory of Communicative Action*(2)(McCarthy, W. A.trans.), Boston: Beacon Press.
- Hanson, E. M.(1991). *Educational administration and organizational behavior* (2nd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Pondy,L. R. (1967). Organizational conflict: Concepts and models. *Administrative Science Quarterly*, 12(2), 296-320.
- Thomas, K. W. (1976). Conflict and conflict management. In M. d. Dunnette(ed.). *Handbook of industrial and organuzational psychology*, (pp.912-913). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

The Study of Conflict among Junior High School Teachers - A Case Study of a Public Junior High School

Meng-Hsun Yang

Master, In-Service Master Program of Teaching Professional
Development, National Chung Cheng University

ABSTRACT

In teaching scene, how to cooperate to provide students with the best education is the most important topic. For the reason, the method of this research is qualitative. The base of this research is Habermas's communication action theory. Try to analysis the conflict which happens when teachers solve students' questions. And research how to manage the conflict by applying the communication action theory.

First, research and discuss the contents of conflict and Habermas's communication action theory. Second, analysis the conflict between teachers. Finally, according to the result, bring up the suggestions for the conflict between teachers.

Key words: Harbermas, The Theory of Communication Action, Conflict

美國學區集體協商機制與議題之研究： 公共部門勞資關係之觀點

林 斌

國立臺南大學
教育經營與管理研究所

摘 要

我國教師工會即將合法化，未來教師工會與政府機關進行集體協商以決定相關教師勞動條件，將如同英、美等先進國家一般，成為教育部門人力資源管理的常態。

惟我國團體協約法並未針對協商機制及議題予以明確規範，且我國公共部門除公營事業外，並無進行集體協商暨簽署團體協約之先例。為減少未來教育部門集體協商之衝突，促進集體協商之良性運作，本研究嘗試運用系統性之概念架構，透過公共部門勞資關係的觀點，分析美國學區集體協商機制及議題之內涵，以提供我國政府研擬教育部門相關配套法制規範之參考。

本研究之結論指出：美國學區集體協商機制呈現自願化及法制化的趨勢，教師工會集體協商地位鞏固，協商範圍則以經濟性及行政性議題為主要內涵。

關鍵詞：集體協商、協商機制、協商議題、公共部門勞資關係

本文為國科會補助專題研究計畫（NSC 99-2410-H-024-031）之部份研究成果，謹向國科會致謝。

美國學區集體協商機制與議題之研究： 公共部門勞資關係之觀點

壹、緒論

一、研究動機與目的

被視為人民社會權核心權利之一的勞動基本權（包含團結權、集體協商權及爭議權三大部份，通稱勞動三權）（吳庚，2003：275-280；許慶雄，1999：135-138），¹ 雖未於我國憲法中明定，但在民國八十四年司法院大法官會議釋字第三七三號解釋中，多數意見及不同意見均援引憲法第十四條規定「人民有結社之自由」及第一百五十三條第一項規定「國家為改良勞工之生活，增進其生產技能，應制定保護勞工之法律，實施保護勞工之政策」，主張各類勞動者，為改善勞動條件，增進其社會及經濟地位，得組織工會，係現代法治國家普遍承認之勞工基本權利。² 但是，基於政經局勢考量及受到特別權力關係理論之影響，我國工會法自民國三十二年，即開始限制公共部門成員之團結權（黃越欽，2003：35），公教人員因而被禁止組織工會迄今已逾六十年。³

其間，我國教育部門之學校教師雖於民國八十四年教師法施行後，被賦予異於工會型態之「結社權」以籌組教師會，但依教師法有關教師組織之規範（第八章），教師會雖有與行政機關協議教師聘約及聘約準則之權利（教師法第27條第2款），可是，教師法有關協商權之規定模糊（行政機關並無與教師會協商之義

-
1. 「勞動三權」一詞之使用，應係受到日本憲法第二十八條規定「勞動者享有團結權、團體交涉權及其他團體行動權」之影響（隋杜卿，2003）。其中，「團結權」代表勞動者為維持與改善勞動條件及相關事項，以進行協商與爭議為目的，加入或組織工會的權利。而「集體協商權」係指勞動者為求勞動條件之維持與改善，透過工會與雇主進行交涉並簽訂團體協約的權利（陳春生，1997），亦為勞動三權中的核心權。
 2. 亦有學者主張憲法第十五條：「人民之生存權、工作權、財產權應予保障」，係勞動三權之法源依據（黃越欽，2001：67；周志宏，2002：9）。
 3. 原工會法第4條規定：「各級政府行政及教育事業、軍火工業之員工，不得組織工會」。民國99年6月最新修正通過工會法之第4條第3項規定：「教師得依本法組織及加入工會」，惟此法尚未經行政院公布施行。

務，協商議題亦無規範），且我國教師之權利及義務，長期以來均依法令、行政規則或慣例運作，故以公立中小學而言，協商範圍極其有限，迄今幾無學校層級聘約之存在；而多數地方政府雖訂定「教師聘約準則」（以下簡稱聘約準則），但大部份縣市政府並未與地方教師會進行協商，聘約準則最終內容仍由行政機關單方決定，且聘約準則之條文亦以訓示規定或重複既有法令內涵為主，明顯缺乏對教師權利及義務的實質性規範（林斌，2004：224）。

換言之，各級教師會僅能以遊說請願及專業參與等方式進行改善勞動條件之努力，而非採取工會模式之集體協商途徑。因此，從勞資關係法制的角度而言，我國教育部門教師勞動條件之決定機制與協商議題，從教師會籌組運作至今並無重大變化。反觀在過去十餘年的教改浪潮下，舉凡多元入學方案、教師評鑑、學生管教等政策變革，基層教師的主張並未受到合理重視（林斌，2003）；加上社會大眾對教師工作績效日趨關注，教師地位亦不如傳統受到尊重，使得教師工作壓力日益沈重；因此，不僅倡導恢復教師勞動三權之主張遂日漸增加（石文傑，1996；鄭富森，1996；席代麟、李宗哲、劉國兆，2001；許禎元、徐庭儀，2002），全國教師會（以下簡稱全教會）也多次動員教師走上街頭抗議，使得教師爭取勞動三權成為社會關注焦點。惟因教師工會合法化政策之利益衝突複雜，「工會法」修正案進度一再延宕（工會法修正案在2003至2008年間經歷多次立法院會審查表決，始終無法通過）。

但是，此一修法停滯狀態在立法院於民國九十八年三月三讀通過「公民與政治權利國際公約及經濟社會文化權利國際公約」施行法後（以下簡稱兩公約施行法），出現急轉直下的變化，原因在於兩公約均有針對勞動權之保障條文，且現行法令不符兩公約規定者，需於兩年內完成修正或廢止程序（兩公約施行法第8條）。故包含開放教師組織工會條文在內的行政院版本「工會法」修正案，隨即於九十九年六月在立法院三讀通過，教師工會正式進入合法化階段（施行日期由行政院另定之），加上「團體協約法」早已修正通過，所以，未來我國教師工會與政府機關進行集體協商以決定相關教師勞動條件，勢將如同先進國家一般，成為教育部門人力資源管理的常態過程（Klingner & Nalbandian, 1998；Seyfarth, 2002；Rebore, 2004），亦將對學校教育產生深遠影響。但是，教育部門係屬公共部門之一環，⁴ 其勞資關係結構與私人部門截然不同，同時，我國團體協約法並未針對協商程序等機制予以規範，並將具體協商議題交由勞雇雙方自行約定（參見團體協約法第12條）。此種建立在「自願協商」基礎上之設計，在涉及行

政程序、預算及考核等事項時，恐將成為未來教師工會與行政機關進行集體協商過程中衝突不斷之根源。

而我國教育部門集體協商運作尚處於萌芽期，國內教師組織運作相關研究雖已逐年增加，但探討集體協商機制與議題之研究並不多見，少數涉及相關主題之文獻，幾乎均侷限於學校層級及研究建議(湯堯、楊惠琴，2000；方彩鳳，2002；黃乃熒、曹芳齡，2003)，或缺乏對協商機制與議題之連結探討(衛民，1999；舒緒緯，2003；許嘉倩，2006；黃嘉晉，2007)，亟待針對先進國家教育部門之集體協商經驗，進行深入研究分析。

二、研究問題

由於中小學階段之義務教育服務，市場供給意願低落，絕大多數必須仰賴政府提供，不易尋找替代性的服務提供者。⁵ 因此，在提高效率及控制支出的考量下，對此一階段公校之人事、財務、教材、教學及績效評鑑等項目，政府管理者通常採取富有官僚色彩的集權化管理模式，對教師工會擴大協商範圍抱持保留態度，以免干預管理權之行使。但是，公共部門工會行使集體協商權，一方面有其憲法人權保障之正當性，另一方面，集體協商並不必然損害公共利益；反之，只要制度設計得宜，公共部門工會的有效運作，亦可能促進公共服務品質之提昇(Klingner & Nalbandian, 1998: 379)。事實上，以美國地方教師工會集體協商經驗為例，即有實證研究指出：集體協商雖會提高教師薪資與福利，增加政府預算支出，但同時也會提昇學生成就測驗分數並強化學校行政管理效率(Stone, 2000)。

不過，公共教育部門成員之勞動條件(包含待遇、福利、工時、保險、退撫、申訴等事項)，均直接或間接受到議會立法之拘束，即使依法由「勞雇」雙方進行集體協商，其協商程序、議題及爭議解決途徑，依然受到法令不同程度之規範，與私人部門團體協約之自願合意顯有不同。同時，我國公共部門除公營

4. 公共部門乃是相對於私人部門(private sector)及第三部門(third sector, 即非營利組織)的用語。意指政府機關組織及由政府所經營的公營事業機構，其主要功能在於輔導、管制、分配與服務(吳定，1998: 159)。以我國而言，公共部門包含中央或地方各級政府機關、各級公立教育機構、公營事業及其他機構(政府投資或管理之機構)(衛民，1996: 57)。

5. 依教育部(2008)統計資料顯示：我國96學年度公立中小學校數為3,607校，私立中小學校數為260校，公共教育部門在提供教育服務的角色上，具有數量上的絕對優勢。

事業外，並無進行集體協商暨簽署團體協約之前例，而美國學區教育集體協商制度發展成熟，值得我國學習參考。因此，本研究希望透過公共部門勞資關係的觀點，以公立中小學為適用對象，針對下列問題進行探討：

- (1)美國學區集體協商機制之主要內涵為何？
- (2)美國學區集體協商議題之主要類型及內容為何？
- (3)從公共部門勞資關係的觀點而言，美國學區集體協商機制與議題之發展經驗，值得我國政策借鏡之特色為何？

貳、公共部門勞資關係之特色

從勞動人權發展沿革觀察，基於憲法保障結社自由的意旨，各先進國家大致都賦予公共部門員工完整團結權，至於集體協商權及罷工權就相對受到較多限制；其原因主要與公共部門勞資關係具有下列特性密切相關（Coleman,1990：8-12；Leap, 1995：636-647）：

一、主權原則（sovereignty doctrine）

此原則主張政府擁有唯一、絕對的主權，絕不能受制於某一特殊團體而釋出其管理權或與該團體分享權力，此即是所謂「主權原則」。基於此種觀點，公共部門工會行使協商權與政府談判薪資、福利等工作條件，顯然違反主權原則，因為行政機關與工會協商無疑限制政府在人事行政上的裁量權，而罷工更是對代表公共利益之唯一主權的侵犯，此種概念是阻礙公共部門員工工會化的主要反對理論基礎。惟此原則早已受到強烈挑戰，Carrell & Heavrin（1998：442-443）即指出主權原則的謬誤，因為政府已在各種事務上廣泛與民間部門進行協商，所謂政府必須單獨決策的主張顯然已不符事實。同時，主權原則不能保證政府絕不犯錯，諸多司法判決亦證明政府政策有誤，故主權原則已有與時俱進的修正必要。

二、公共部門提供之服務或產品具獨佔（monopolistic）特性

政府部門所提供之服務或產品，往往是不可替代，且對大眾福祉是必要的，例如治安、救災、國防等，如果公共部門工會得以行使協商權，爭取更好的工作條件，並不惜進行罷工行為，極易造成政府服務不穩定甚至中斷的現象，將對社

會安定及經濟發展造成負面影響。不過，公共部門提供之服務通常可區分為「必要服務」與「非必要服務」兩大類別，依照國際勞工組織（ILO）的解釋，必要服務的範圍應該界定為：「當其停止工作可能危及局部或全部人的生命、人身安全及健康」，依此標準，醫療、航空管制及自來水等行業應屬於「必要服務」，至於礦業、漁業、電訊交通及教育等行業應屬於「非必要服務」（林忠正、吳乃德、劉文超，1980：111-115），且後者之成員不應被禁止罷工（衛民，1999：284）。其原因在於行使罷工權是集體協商過程中的重要一環，特別當雇主因有調解及仲裁等解決僵局的方式存在，而缺乏誠意與工會進行協商時，若罷工可以合法進行，通常雙方協商將更為認真且加速（Leap,1995：641）。所以，非必要服務之公共部門員工，應享有罷工權。⁶

三、公共利益的追求

此處所指公共利益是一種多面向的概念，不僅涉及提供穩定有效率的公共服務，也包含財政資源的公平分配。因此，當公共部門工會如同利益團體一般，對政府施加壓力要求增加薪資或福利時，會影響並排擠政府滿足其他利益團體的能力，違反民主參與的理想，造成公共利益的傷害。惟觀察美國柯林頓（Bill Clinton）政府時期之政府改造經驗可以發現：在政府改造運動浪潮中，非但不排斥集體協商，反而擴大協商範圍，朝向合作化、彈性的夥伴關係發展，顯示出集體協商並不必然違反民主參與的理想，傷害公共利益（焦興鎧，1997：103-106）。事實上，教育部門集體協商之過程並不能完全排除公眾參與，其他利益團體仍可藉由遊說、獻金及投票等策略影響與教師工會協商之公共部門管理者（丘周剛，1999：104）。故教師工會擁有集體協商權，並不同於其他團體的參與權利受到排擠。

四、勞資關係結構之差異

從公共部門集體協商運作過程來觀察，以下三個面向是公共部門與私人部門勞資關係結構明顯有別的關鍵（Starling, 2008：481-489）：

6. 依我國最新修正通過之勞資爭議處理法第54條第2項之規定，教師已被禁止罷工。

（一）政府管理者的協商代表

在私人部門通常是單一雇主與單一工會進行協商，對各自主張內容具有完整決定權，而在公共部門中，行政首長雖然會擔任主要協商代表，但是，實際主導協商過程的是政府部門中的不同單位主管（例如人事處、法規會等），同時，代表公共部門管理者的協商代表，通常缺乏決定最終協議的權力，也因而會出現官員相互推諉決定責任的狀況。特別是公共部門集體協商往往由於媒體、公民團體等非協商成員的關注，演變成政治角力運作，不僅官員可能透過輿論施壓，工會亦可能在最終回合協商（end-run bargaining）前，直接訴諸立法部門尋求支持，導致行政部門的妥協讓步。

（二）勞動者的協商代表

在同一個協商單位（例如美國地方學區）中，如果存在兩個以上的工會，依美國多數地方政府法令規定，需透過全體員工投票決定由其中一個工會代表協商。因此，為確保代表工會合法順利產生，地方政府的勞資關係主管部門，通常會針對工會會員資格之認定及投票結果的認可，依法行使裁量權。

（三）集體協商的議題

在公共部門集體協商中，工會當然最關切薪資等經濟性議題，不過，以美國為例，聯邦政府即不同意將薪資納入協商範圍，州政府同意的比例也不到一半，但地方政府則大多數同意協商薪資議題，明顯呈現出不同層級政府的立場差異。而涉及人事任用標準及程序之事項，則是各級政府均高度排斥納入協商議題的項目。

五、小結：分析架構

一般而言，集體協商的過程可以分為不同階段，Kearney & Carnevale（2001：86）將公共部門集體協商過程區分為「認可決定協商單位」、「協約談判」、「協約執行」等三個階段，每一階段中各有不同變項；我國學者衛民（1999）亦將集體協商歷程分為「協商準備」、「協商進行」及「協約認可生效或僵局產生」三個階段，而本研究之重心在於探討協商機制與議題，明顯聚焦在「協商進行」的階段，故基於研究問題需要，結合集體協商階段之概念，透過公共部門勞

資關係之觀點，以探討教育部門集體協商機制及協商議題為核心，呈現本研究之分析架構（如圖1），以利進行探討分析。

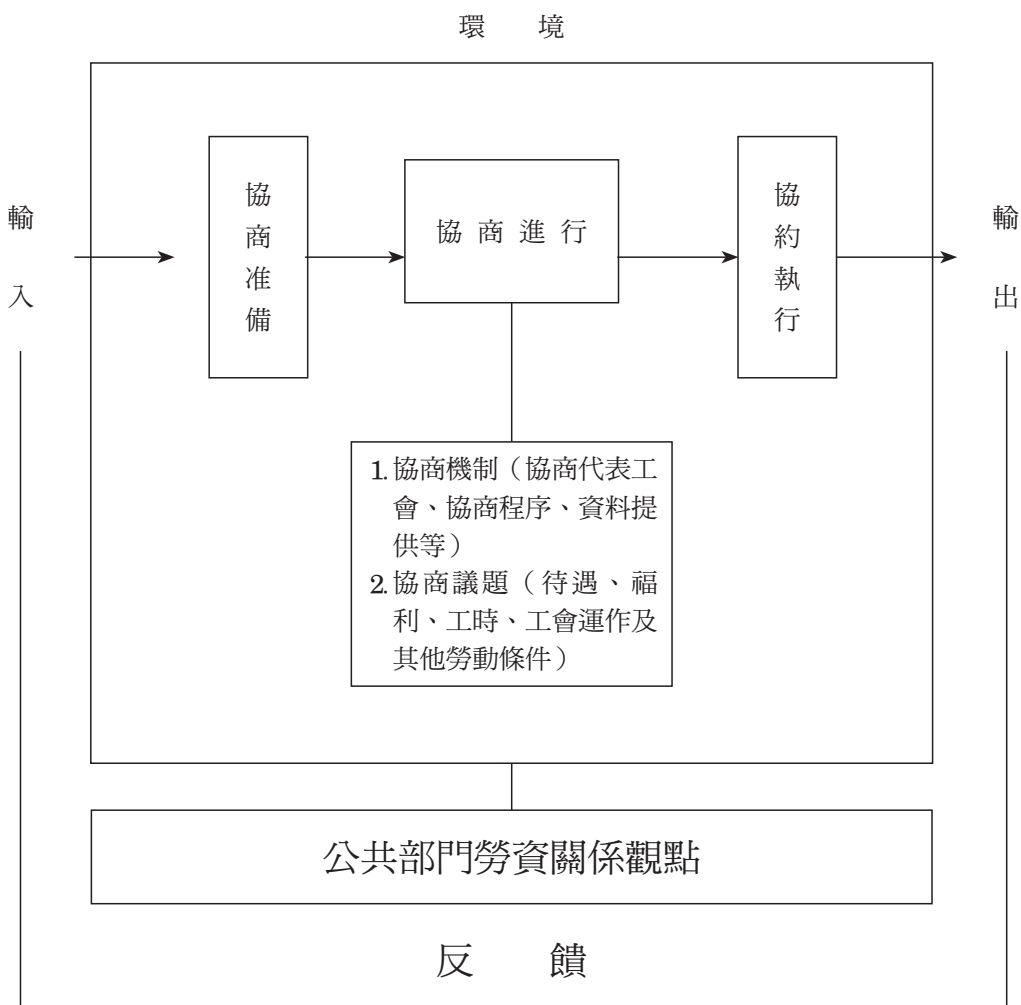


圖1 本研究之分析架構

參、美國學區集體協商之機制與議題

一、協商機制

(一) 代表協商工會之產生

美國學區 (district) 所屬學校教師組織之工會，依據美國國家勞工關係法 (National Labor Relations Act, 以下簡稱NLRA) 及大多數州政府法律規定，其取得協商代表權之方式，除極少數學區採用「雇主自願承認」(voluntary recognition) 外，絕大多數學區係採取法定確認 (statutory certification) 方式 (Kearney & Carnevale, 2001)，其原因在於保障受雇者選擇協商代表的自由權。而在學區中若有二個以上教師工會競逐協商代表權，或是單一教師工會爭取協商代表權，但其會員未達學區教師員額半數以上時，即參酌政黨政治選舉理論，由有投票權之受雇教師進行代表工會選舉 (representation election)，以無記名投票選出「執政」工會，全權負責集體協商事宜，在團體協約有效期間，此工會擁有唯一專屬協商代表之地位 (吳育仁，2002：220)。

(二) 協商義務

在具有「唯一承認」的單一代表工會產生後，勞雇雙方依法即有集體協商的義務。所謂集體協商義務，係指雙方應於合理時間開會，且誠信協商有關工資、工時及其他勞動條件或相關議題，以及將協議明載書面契約切實執行的責任。此種義務並未強迫雙方同意特定提議或讓步，但要求雙方必須有進行協商的具體行為與誠意。一般而言，此一義務之違反係由勞工行政機關或法院認定，而通常集體協商義務有兩項主要內涵 (吳育仁，2002：238-247；洪清海，1995：18-21)：

1. 誠信 (good faith) 協商之義務：由於「合理」(reasonableness)、誠信 (good faith) 等用語，均為不確定法律概念，因此，勞工行政機關一般會就法院判例加以歸納成為具體裁決協商任一方未誠信協商的標準，茲概述如下：

(1) 片面決定協商議題：雙方對於強制協商議題，均有進行協商的義務，不得單方指定協商主題。同時，提出對方無法接受的條件 (如管理權範圍、調薪幅度由雇主決定)，亦會被視為當事人欠缺誠信的標準。

(2)表面協商 (surface bargaining)：意指雇主雖進行協商，卻時常改變立場，無意達成協議，完全是一種拖延策略。此種協商策略有許多型態，包含只反駁對方提案而不提出修正方案、未指定充分授權協商代表、任意變更原訂協商議程等，均為表面協商之行為類型。

(3)附條件協商：即要求對方為一定之行為後，如進行協商。例如雇主要求工會停止罷工或撤回向行政機關提出之不公平勞動行為控訴，才願意進行協商。⁷

2. 提供資料之義務：為使集體協商順利進行，避免陷入無意義的口舌爭辯，雙方必須擁有相關資料支持各自主張。有鑒於此，美國國家勞工關係局 (NLRB) 認為：雇主或工會拒絕提供資訊係違反協商義務之行為。一般而言，工會組織之資料並不複雜，亦不難以取得；雇主則具有許多人事及財務等相關統計資料，工會不易或無法取得。因此，通常在集體協商過程中，雇主鮮少向工會要求提供特定資料，且雇主不需主動提供或公開資料，而是由工會提出請求並分擔資料提供所需之費用。不過，雇主提供資料範圍，並非毫無限制，基於法定禁止規定或保密考量，雇主仍有免除提供資料義務之空間，此一決定之適當性則由法院裁定。

(三) 協商程序

在協商代表工會決定後，勞雇雙方便可進行集體協商。通常美國學區教育委員會與教師工會係依循法令、協約或慣例規定之程序進行協商。一般而言，集體協商程序可分為組成協商小組、擬訂協商建議案、議定基本規則等三大基本步驟 (Rebore, 2004: 298-300)：

1. 組成協商小組 (the negotiating team)：在學區教育委員會集體協商協商小組方面，一般為三、五、七或更多之單數成員。協商小組人數的多寡主要受學區大小的影響，其成員的產生是經由指派或選舉產生。以五個成員的小組為例，通常係以勞資關係部門主任為首席代表，其他成員由校長及熟悉學區財政狀況的助理局長等組成。而在教師工會協商小組方面，除由教師工會幹部參與外，小組成員亦可能由工會指派或由教師的選舉來產生。有特殊狀況或必要時，教師工會的全國總部也會在協商過程中，對協商小組提出建議。雙方的協商小組通

7. 所謂「不公平勞動行為」 (unfair labor practice) 在實質上係指涉雇主或工會採取妨礙對方發揮功能或脅迫進行特定作為的行動，由於此種類型行動將導致雙方協商地位的失衡，因此美國勞動法令明文禁止。

常有以下分工型態：

- (1)指定一位主協商代表（chief negotiator），但並非一定由學區教育委員會主席或工會會長出任，經常是由外聘顧問或工會副理事長擔任，大多數協商過程中係由主協商代表掌控程序，負責臨場反應。
 - (2)簽訂協約時，由學區教育委員會主席或教育局長（superintendent）代表雇主簽署，工會理事長代表教師工會簽署，而雙方主協商代表亦須在協約上簽名。
2. 擬訂協商建議案：組成協商小組後，必須進一步擬訂己方協商建議案（proposal package）。從學區教育委員會協商小組的觀點而言，在擬訂己方協商建議案之前，必須先進行學區需求評估與建立協商目標兩部分的工作。在評估學區需求部分的工作主要可從審查協約內容、分析先前由經由工會和行政部門提出之申訴案及仲裁決定、與學區行政人員面談、與教育局長面談等途徑進行，並依據學區財政狀況，建立協商目標，再據以擬訂協商的建議案。
3. 議定基本規則：為使協商順利進行，雙方協商小組應先議定基本規則（setting the ground rules），共同遵守。其主要事項包括：(1)協商會議的時間和地點。(2)參與協商的人數。(3)每位參與協商人員的角色任務。(4)雙方提出建議案的方式。(5)完成協商的日期。(6)每一方所需求之資料。(7)決定幹部會議（核心小組）的條件。(8)會議記錄的規定。(9)建議案和協約的記錄方法。(10)發布新聞稿有關事項。(11)僵局處理的程序與時機。(12)書面協約的格式。(13)學區教育委員會和工會認定協約的程序。(14)正式協約的編印程序。

二、協商議題：以加州及紐約州所屬學區為例

（一）學區協約之選擇

美國教育部門之集體協商係在地方學區進行，亦即不存在全國性或全州性層級之集體協商。而各學區的學生與教師人數多寡相差懸殊，各州及地方的法令也不盡相同，因而在協商程序、協商範圍、爭議處理等項目上差異明顯。所以，本研究除參照美國加州及紐約州相關制定法外，主要係依據加州舊金山聯合學區（San Francisco Unified School District，以下簡稱SFUSD，2007-2010）及紐約州羅徹斯特學區（The City School District of Rochester，以下簡稱CSDR，2006-2009）之團體協約，對學區集體協商之常見議題予以說明討論。至於選擇

此二州之學區協約的原因有三：

1. 以2006-2007年度為準，加州與紐約州之公立中小學教育經費支出高居全美第一及第二名，中小學學生人數亦分居全美第一及第三名，（NCES, 2009a、2009b），在推動各項改革公立學校政策作為上具有相當代表性。
2. 二個學區之學生均涵蓋幼稚園至高中（K-12）不同層級，其協約規定事項除教師待遇、福利、工作條件、教學環境及教師職責外，更包含教育政策及專業發展等事務，足以反映當前美國公立中小學教育現況。
3. 加州與紐約州均已立法同意教師工會進行集體協商（中小學學生人數排名第二的德州，並未以制定法同意集體協商），同時，從「學校改善及重建」（School Improvement and Restructuring）的角度而言，SFUSD及CSDR兩個學區在兼顧教師權益及提昇教育品質之表現良好，故其團體協約被全美第二大教師工會「美國教師聯盟」（The American Federation of Teachers，以下簡稱AFT）列為範例，對缺乏集體協商經驗的我國，具有相當參考價值。⁸

（二）議題類型

大多數美國地方層級的公共部門集體協商範圍（超過四十州），係參照國家勞工關係法（NLRA）之規定分為三類（Gershenfeld & Gershenfeld, 1994：54）：

1. 應協商事項（mandatory）：即雙方不得拒絕協商，必須於協約中約定之項目。如NLRA第八條第四項規定，協商範圍應包括「薪資、工時及其他重要工作條件」，惟範圍相當籠統，故實際協商項目以各州法令、慣例及法院判決之規定為準。
2. 得協商事項（voluntary or permissive）：此指勞雇雙方得就此議題進行協商，但彼此並無義務達成協議，未達成協議，亦不得循僵局處理程序解決。
3. 禁止協商事項（illegal）：此類事項專屬機關之管理權，不應列入集體協商議題。

因此，各學區之團體協約內容差異頗大。不過，若以牽涉權利性質予以分類，集體協商的議題可概分為三大項（Sauer & Voelker, 1993：269-384）：

1. 經濟性議題：以薪資、福利、工作量、工時等事項為主。

8. SFUSD與CSDR之團體協約分別有199及171頁（均含附件），篇幅所限，無法列為本研究附錄，請分別參見兩學區之網站。另參見AFT(2010). Contract Language. Retrieved:2010/09/12,from <http://www.aft.org/issues/schoolreform/csi/language.cfm>

2. 制度性議題：包含(1)工會安全(2)工會責任與權利—使用設施、取得資訊及爭議程序等(3)會費收取方式(4)管理權(5)共同決定—勞工參與。
3. 行政性議題：包含(1)資深制度(2)獎懲(3)員工健康與安全(4)工作標準等事項。

而在學區集體協商範圍中，除了薪資、福利、工時等事項之外，舉凡班級學生數（class size）、教師評鑑程序、專業成長、教科書選擇、教學設備、工會權利等事項，均是常見之協商項目（Kearney & Carnevale, 2001：216）。

（三）協約主要內涵

茲以SFUSD及CSDR的協約相關規定為例，就其共通之主要條款分別說明其要旨如下：

1. 協商地位與單位界定

- (1)SFUSD與CSDR之協約，均承認（recognition）代表協商工會具有專屬唯一代表協商權，在協約有效期間，學區教育委員會不得與其他工會進行協商（第1條）。
- (2)兩學區協約均清楚列舉協約包含對象，亦即協商單位之界定。管理人員、機要人員（confidential employees）、監督人員均不屬於協約涵括對象（SFUSD協約第2條，CSDR協約第1條）。

2. 薪資與福利

- (1)由於教師薪資係協商結果，故各學區教師薪資高低差異明顯。一般均以薪級表（salary schedules）明定各種資格教師之年薪及時薪（做為代課鐘點計算標準）。SFUSD協約將具大學學位（BA）合格教師之薪資分為13級，年薪介於45,103至55,006元（第11條及附錄B）；CSDR協約則將合格教師薪資分為35級，年薪介於39,400元至86,282元（第46條及附錄A）。
- (2)兩學區協約均有獎勵教師在職進修之具體措施，例如取得碩士學位之教師予以補助學雜費（CSDR協約49條第3項），而取得國家教師專業標準證書（National Board for Professional Teacher Standards, NBPTS）之教師，SFUSD協約每年發給獎金5,000元（第11條第13項），CSDR協約則每年發給獎金1,500元（第59條第1項），但以專業教師（professional teacher）及領導教師（lead teacher）為限。
- (3)教師因跨校授課交通支出或兼任團隊教練（藝術性或體育性）、學生自治組織指導等工作，均得支領各項津貼（stipends or allowance）（SFUSD協約附

錄N、CSDR協約第46條第4、5項）。

- (4)在教師福利方面，以醫療保險（health insurance）、及團體壽險（group life insurance）、退休金、責任險（liability insurance）為主（SFUSD協約12條、CSDR協約第43條），SFUSD協約另有牙科保健計畫（dental plan）分擔教師牙齒治療費用（第12條第2項）。

3. 工時與工作環境

- (1)在學校教學日數及時數方面，SFUSD協約規定K-12教師全年上班日數為181天，每週上班5天，每日工時為7小時（第7條）。CSDR協約則規定教師全年上班日數以185天為上限，每週工時為35小時（第15條）。同時二者均規定教師每日應有一定之備課時間（SFUSD協約第7條第2項第5款，CSDR協約第16條）。
- (2)教師之學術自由須受到尊重，學校任何監視設備（monitoring devices）不得用以侵犯教師專業自主及個人隱私權（SFUSD協約第6條第3項），教師亦有權參與與職務編排、新課程開設、教科書選擇相關之會議（CSDR協約第27條1項）。
- (3)教學設備提供方面：學校應提供安全與衛生的工作條件，讓教師可以執行專業職務。其次，學校應充分提供教師各項設施與教學用品，例如教科圖書、參考資料、電腦設備、實驗器材、視聽設備等；每位教師應有足夠的工作區及個人物品放置區，此外應有教師專用休息室及停車場等（SFUSD協約第6條第5項、CSDR協約第28條）。
- (4)教師每日中午應有30分鐘自由午餐時間（duty-free lunch period），毋須照顧學生（SFUSD協約第7條第2項2款；CSDR協約第18條）。如有學生餐廳秩序維護應視為生活輔導工作，而不是一般教師每天標準工作（教學）的一部份。另外，學校不得要求教師自願協助收費工作（CSDR協約第29條）。
- (5)在班級學生數（class size）部份，二份協約均有詳細規定，不僅依幼稚園、小學、中學不同層級區分，中學部份並以科目再加細分（每班教師以一人為計算單位）。例如SFUSD協約規定之班級學生人數目標中，四、五年級每班最高為30人，七、八、九年級之數學科為30人，英語科為25人（第9條第5項）。CSDR協約亦規定四至六年級每班最高為26人，七、八、九年級之數學科、英語科、社會科為27-29人（第32條）。

4. 進修與給假

- (1) 二份協約均有教師專業發展或研究進修條款，教師每年應參與協約規定之專業成長方案計畫（SFUSD協約第18條；CSDR協約第52條）。
- (2) 在給假方面，教師除享有包括事假、病假、喪假、育嬰假、留職停薪假、公共服務假（public service leave）等權利外，二個學區均給予中小學教師留職帶薪進修假（sabbatical leave），其相關規定如下（SFUSD協約第10條；CSDR協約第42條）：
 - a 申請者需為長聘教師且服務年資達五年（CSDR）或七年（SFUSD）以上。
 - b 時間為一學期或一年。
 - c 須提出研究計畫及申請表格（向教育局提出），同時，進修期間須至學術機構修習一定數目之學分並取得證明，結束進修應提出報告。
 - d 由工會與教育局代表組成之委員會負責審核。
 - e 有未履行進修完畢服務義務之賠償責任，進修期間支領原有薪資60%。
 - f 每年休假進修人數以學區教師0.75%（CSDR）或1%（SFUSD）為上限。

5. 教師評鑑與工作保障

- (1) 加州及紐約州均有其官方認可之「教學專業標準」（Standards of the Teaching Profession），並要求學區以此標準對教師進行評鑑（evaluation）。有關評鑑的時間、對象區分、評鑑人員資格、評鑑結果運用及改進方案等事項均有詳細規定。以SFUSD協約而言，教師評鑑分為長聘教師（tenured teachers）與非長聘教師二大類，前者至少每二年接受評鑑一次，後者則每年至少一次（第16條第5項）。而在CSDR協約中，專業教師（professional teacher）可在總結性評鑑（summative appraisal）或年度評鑑及觀察（annual evaluations & observations）兩種方式擇一適用（第52條第3項、第36條），若教師選擇前者之評鑑結果達到合格標準以上時，得三年實施一次，後者則為每年進行。此外，兩份協約均將評鑑目標界定為協助改善教師教學品質，同時教師與評鑑者應共同討論評鑑結果，教師亦可要求工會代表在場列席；評鑑結果應有教師本人簽名，未經教師同意或依法定程序不得查閱評鑑結果或取得副本（CSDR協約第36條）。另外學區應成立專責委員會，成員由學區教育委員會及工會分別指派，負責審核各項評鑑報告。
- (2) 在工作保障方面，學區內教師職缺的開出及調動均會公告，特別是裁員與回任（recall）程序亦有規定（CSDR協約第24、25條）。同時，沒有正當理由

教師不得被處分、懲戒、降低福利或是被剝奪專業的權利，任何案件均應依協約中的申訴程序進行處理，行政單位在進行任何處分之前，應將處分之理由告知當事之教師（SFUSD協約第30條）。此外，協約中均詳列關於申訴（grievance）程序之規定，以保障教師權益（CSDR協約第14條、SFUSD協約第19條）。

6. 工會權利

在工會事務方面，學區教育委員會同意工會擁有下列權利（SFUSD協約第5條；CSDR協約第9條）：

- (1) 會費扣繳（dues deduction）：亦即學校得自授權教師每月薪資中代為扣除工會會員之會費，並以轉帳方式匯入工會帳戶。
- (2) 代理服務費（agency fee）：兩學區均於團體協約中納入「代理工廠」（agency shop）之工會安全條款，同意工會對未加入工會之教師收取代理服務費，其金額以會員年費為上限。
- (3) 會務假（released time or leaves to conduct union business or representatives）：兩學區分別給予處理教師工會會務教師人數不等之全職會務假（SFUSD為6人，CSDR為4人），但其薪資及代課教師費用均由工會支付，惟學區需保障全職會務教師得以無條件回任學校原職，另對於參與集體協商會議之教師亦給予支薪公假。
- (4) 使用設備：工會得依學校規定使用公布欄或其他溝通媒體，有關影印機、電話等設備亦得在協約規定範圍及條件內使用。
- (5) 接觸資訊：學區應在工會代表要求下，提供與學區公共檔案有關的資訊，包括學區行政規章及董事會有關過去協約討論的會議紀錄，以及所有對協商有必要之資料。

肆、綜合比較分析：公共部門勞資關係之觀點

一、立法及協商模式

自廿世紀七十年代起，美國地方政府層級的公共部門工會會員，其成長速度即超越聯邦政府；如教師、護士、警察、消防隊員及市政府員工都是地方層級工

會的主力，以公立中小學教師為例，超過八成均加入美國教師聯盟（AFT）或全美教育協會（National Education Association of the United States，以下簡稱NEA）兩大教師工會（Starling, 2008：449）。事實上，至 2008年底為止，美國公共部門工會會員人數約佔總員工比例36.8%，而民間部門工會會員卻只有員工人數的7.6%，相差近五倍，公共部門工會的蓬勃發展可見一斑。⁹ 惟美國各州有關教育部門集體協商之法令規範具有相當差異，對教師工會集體協商發展影響各有不同，其主要區別如下（Kearney & Carnevale, 2001：60-63）：

（一）立法同意教師工會進行集體協商

從威斯康辛（Wisconsin）州於1959年通過全美第一個州級公共部門集體協商法律開始，迄今已有三十四州通過法律賦予教師組織集體協商權，代表美國目前學區集體協商的主流型態。

（二）給予教師工會會面與諮商（meet and confer）權利

此種權利雖有法律支持，但並非集體協商型態，因為學區教育委員會有權不接受工會的意見，目前有內布拉斯加（Nebraska）及西維吉尼亞（West Virginia）二州採取此種模式。

（三）未立法同意，但學區教育委員會得進行集體協商

共有阿拉巴馬（Alabama）、阿肯色（Arkansas）、科羅拉多（Colorado）、喬治亞（Georgia）、肯塔基（Kentucky）、密蘇里（Missouri）、德州（Texas）、懷俄明（Wyoming）等八州，雖未立法同意集體協商，但是政策、慣例或判例支持教師工會與學區教育委員會進行集體協商。

（四）不同意學區教育委員會進行集體協商

有四個州既無教師工會協商法律，政策亦反對此種協商進行，包括亞利桑那（Arizona）、路易斯安那（Louisiana）、密西西比（Mississippi）、南卡羅來納（South Carolina）等四州採用此模式。至於單獨立法禁止教師工會集體協商的州只有北卡羅來納（North Carolina）及維吉尼亞（Virginia）兩州。

9. U.S. Department of Labor. (2009/01/28). Union Members Summary (USDL 09-0095). Retrieved: 2010/10/12, from <http://stats.bls.gov/news.release/union2.nr0.htm>

整體而言，支持學區集體協商且教師工會力量強大的州，多半是工業化程度較高地區，人口也較多，如SFUSD所屬之加州、CSDR所屬之紐約州等。反之，傳統農業發達或較保守之州，則傾向限制學區教育委員會與教師工會進行協商（Cooper, 2000：249）。不過，由於美國沒有全國層級的教育部門集體協商，屬於典型「分散型」之集體協商。¹⁰

二、單一協商代表工會

在大多數美國學區的協商代表教師工會，係依法令規範由教師選舉產生，此種以多數主義為原則並取得單一（exclusive）代表權的設計，揭示以下集體協商制度的基本內涵（Rebore, 2004）：

- （一）代表工會是協商單位受雇者的唯一代言人，雇主不得堅持該工會只能代表所屬會員協商，因為未投票支持代表工會的受雇者，基於少數服從多數的民主原則，也視為授權代表工會協商。
- （二）建立專屬協商代表權，可以確保動員協商單位內的工會成員力量，全力進行協商，謀求大多數受雇者的最大利益。

事實上，單一專屬模式的代表形態，除了受到NEA與AFT的支持外，在美國其他多數公共部門的集體協商中，亦採取此一模式。

三、工會安全（union security）

為健全勞資關係正常運作，大多數美國地方政府均透過法令或團體協約提供教師組織不同模式的「工會安全」（union security）措施。而所謂「工會安全」係指關於會員強制入會之不同方式、雇主協助轉帳代扣會費或同意給予工會幹部公假等保障工會措施（Gerhart, 1994：108-109），以避免工會協商地位處於不對稱之狀態。諸如對非會員收取服務費、工會幹部會務假等措施，均為「工會安全」制度之一環，這些對工會的保護措施，不僅可以降低「搭便車者」（free riders）的比例，¹¹ 更能健全工會人力及財務資源，促進集體協商之良性發展，而

10. 「分散型」集體協商係指中央政府、地方政府、學區均有不同範圍或程度的自主權，得自行協商，不受彼此拘束。

11. 所謂「搭便車者」係指不盡義務只享權利的組織成員（參見Sauer and Voelker, 1993：340；衛民、許繼峰，2006：157）。以我國教師會為例，搭便車之非會員教師，不必加入教師會，不須繳納會費，亦可享有教師會與政府部門協商爭取之權益。此種現象不僅違反積極團結權之精神，亦對教師會之發展形成嚴重障礙（林斌，2010）。

豐富多元的「工會安全」措施也成為美國教育部門集體協商制度的一大特色。

四、協商議題發展

（一）經濟性及行政性議題為主要焦點

從CSDR協約及SFUSD協約的主要內容觀察，可以了解薪資、工時、福利等經濟性議題是學區教育委員會與教師工會雙方優先關切的事項。一般而言，關於薪資的協商重點在於加薪幅度，福利事項則以醫療保險、退休金、病假等項目較為普遍。而班級學生數、備課時間、帶薪休假進修等亦是常見協商項目。而有關專業標準、評鑑及進修成長的行政性議題，也已成爲常態性協商範圍，反映出美國地方政府對教學品質的重視。事實上，美國教育部門之協商範圍遠比其他公共部門來得寬廣，主要原因係由於教師在日常工作中較有充分的獨立決策及管理空間，在可協商的工作條件上具有更多彈性，所以，在常見之薪資、福利、工時等事項之外，可納入較多之與工作條件相關之協商議題。因此，對美國學區集體協商而言，注重薪資以外的工作條件改善及協商範圍的擴大，為一明顯的發展趨勢。

（二）議題內容反映上級政府重視績效之趨勢

由於學區教育經費普遍仰賴上級政府之補助，因此，州及聯邦政府的教育政策會對學區教育內容產生明顯影響，亦會重點性的呈現於團體協約中。以CSDR協約為例，其為配合州及聯邦政府對學生成績表現（performance）的改善要求，即在協約中明確要求學校依據州政府設定之學生成績門檻，發展多年期的具體因應方案，此一方案必須包含需求評估、學生成績目標、問題解決策略及監測評估措施等（第54條），同時，CSDR協約中亦將教師由下而上分為實習教師（intern teacher）、常任教師（resident teacher）、專業教師（professional teacher）領導教師（lead teacher）四級（第52條），並透過不同職級教師之對應薪級、調整工作職責內容並建立評鑑機制，以配合提昇學校績效的政策目標。凡此，均代表州及聯邦政府教育政策對學區教育的實質影響。

（三）以共同決策單位（shared decision-making body）作為處理協約執行爭議之工具

為有效管理執行學區團體協約，解決執行協約所產生的爭議，除了教師個人模式的權利事項爭議申訴程序外，教師工會以團體參與模式派出代表，由勞資雙方建立共同決策單位，參與學校或學區之行政決策程序，已是美國學區團體協約中的常見設計。

在美國學區團體協約中的共同決策單位，可分為學校及學區兩種層級，前者為學校內部各種委員會，如職務分派、學生懲戒等委員會，教師工會在校代表均可列席並陳述意見。但是主要共同決策單位都設置於學區層級，包含學校行事曆、專業教學進階（career in teaching）、醫療安全（health & safety）、課程發展、特殊教育及其他依協約或彼此同意成立之委員會，同時，在這些功能性委員會之上，會成立一個管理協約行政、統籌處理相關爭議的永久性委員會，以CSDR協約為例（第50條）（SFUSD協約第26條亦有類似規定），學區教委會應與教師工會聯合組織一個「協約執行委員會」（living contract committee，以下簡稱LCC），其組織及職權概述如下：

1. 組織：LCC由學區教育局長、教師工會理事長以及雙方指派所屬2-4名富相關經驗的正式職員組成，由教育局長及工會理事長共同擔任主席，每月定期開會，如遇特定爭議事項，教育局長或工會理事長得要求召開臨時會議。
2. 職權：LCC依協約主要具有下列職權：
 - (1)管理、保障學區現有各種委員會，如課程發展、現職教師諮詢、特殊教育、學校行事曆等，LCC得對所有委員會進行合併、重組、修改職責或停止其運作。
 - (2)成立臨時特別小組，針對特定議題限期提出書面報告。
 - (3)依據協約規定訓練雙方成員有關集體協商技巧及執行協約相關實務。
 - (4)任何與協約規範有關政策方案，在提交學區教育委員會前，應先諮詢LCC的意見，LCC得提出書面評論及建議。

伍、結論與建議

一、結論

(一) 協商機制

1. 法定主義及自願主義並行：從學區團體協約內容可以發現：美國學區集體協商制度明確呈現自願化及法制化的兩大趨勢。一方面，鼓勵協商雙方在彼此合意的基礎上，達成各項工作條件的協議。另一方面，政府公權力高度介入，不僅針對協商代表工會投票結果行使認可裁量權，更有效規範協商過程之運作，反映出集體協商法定主義（legalism）的特色。
2. 工會協商地位鞏固：在公共部門勞資關係中，由於雇主具有人事管理及行政處分的法定權力，工會之爭議權行使又往往受到限制，使得工會相對居於協商弱勢地位。因此，在美國學區協商制度中，不僅對教師工會提供「單一代表」之多數授權模式，更透過勞動法令針對雇主打壓工會之「不公平勞動行為」予以處罰，有效鞏固了教師工會的協商地位。
3. 協商程序對等周延：由於美國學區集體協商發展已逾五十年，協商過程中累積豐富經驗，故在參與協商人員安排、議題方案提出、協商環境選擇及協商時程設定等程序事項上，均展現對等周延之特性。

(二) 協商議題

1. 經濟性議題與政策目標聯結：從兩個學區團體協約中可以觀察到，傳統上受到關切的經濟性議題依然是協約焦點，但是，在薪資結構上已日趨多元，並逐漸與教師績效表現聯結，明顯反映出美國中小學教育政策的「績效責任」導向，而此一導向又以學生學習成就為主要考量標準。此外，在薪資以外的條件協商議題之成長趨勢，亦為美國學區協商範圍與其他公共部門的明顯差異。
2. 行政性議題以教師評鑑及申訴制度為核心：由於重視教師教學品質及工作權益保障，在學區團體協約中，一方面明定教學專業標準，要求教師接受定期評鑑；另一方面則提供完整申訴制度及工會人員協助，以避免教師權益因學校評鑑或管理措施，受到不當侵害。

3. 制度性議題以工會安全為核心：在兩個學區團體協約中均針對工會權利予以詳細規範，包括轉帳代扣會費、對非會員收取代理服務費及給予工會幹部會務假等措施，都已行之有年，對教師工會的生存發展產生實質助益。

二、建議

（一）強化教師工會協商地位

由於我國學校教師之罷工權已被禁止（勞資爭議處理法第54條第2項），且我國教師工會剛進入合法化階段，缺乏發展經驗，同時，我國團體協約法規定，兩個以上工會無法共同推選協商代表時，係依工會會員人數比例分配代表名額（第6條第3項），此種規範明顯忽略公共部門工會的相對弱勢協商地位，不利工會團結力之發展。所以，從健全教育部門勞資關係的觀點而言，有必要參考美國學區集體協商法制，在我國團體協約法令中增列「單一代表工會」之多數授權模式，由有投票權之受聘教師進行選舉，以無記名投票選出代表工會負責集體協商，並擁有唯一專屬協商代表之地位。此外，行政機關（雇主）亦應在未來進行團體協約時，在會務假、收取非會員服務費等工會安全措施上釋出善意，給予教師工會運作之制度性保障，以促使集體協商制度之良性發展。

（二）充實經濟性及行政性議題

我國教師工作條件長期以來係採取「國會立法」模式而非「集體協商」模式，大多數權利及義務係以中央法律及命令予以規範，同時，我國團體協約法規定，團體協約違反法律強制或禁止之規定者，無效（第3條）。因此，未來教師工會集體協商之議題，可參考美國學區集體協商之經驗，兼顧我國法制現況，先朝法律未明文強制或禁止之議題發展，諸如工作津貼、福利保險、進修評鑑、行政支援等經濟性及行政性議題，如此，不僅能使未來教師工會之集體協商範圍有效聚焦，亦可提供教育部門管理者嶄新之政策工具，透過理性協商之過程，發展具有特色之教師激勵及專業成長措施，以期有效推動學校人力資源管理之改革。

參考文獻

- 方彩鳳（2002）。中小學教師會集體協商制度規劃之研究。國立中正大學勞工研究所碩士論文，嘉義縣，未出版。
- 石文傑（1996）。教師法中教師的權利與義務。教師人權，73，5-7。
- 丘周剛（1999）。美國公共部門團體協商之法律政策分析。問題與研究，38（6），95-113。
- 吳定（1998）。公共政策辭典。台北：五南圖書出版公司。
- 吳庚（2003）。憲法的解釋與適用。台北：三民書局。
- 吳育仁（2002）。美國勞資集體協商制度之法律政策分析。歐美研究，32（2），209-269。
- 陳春生（1997）。從勞動基本權限制之法理看工會法第四條之修正動向。發表於行政院勞工法規研討會，國立中興大學法律系承辦。
- 林忠正、吳乃德、劉文超（1990）。勞工爭議權相關法規之研究—經社法規研究報告 4006。台北：行政院經建會健全經社法規工作小組。
- 林斌（2003）。教師會發展模式之探討——工會主義與專業主義。教育資料與研究，51，61-67。
- 林斌（2004）。我國教師會集體協商制度之規劃研究：衝突管理途徑之應用。國立台北大學公共政策暨行政研究所博士論文，未出版，台北市。
- 林斌（2010）。台、美、英教師組織工會安全制度之比較研究：公共部門勞資關係之觀點。稻江學報，4（2），48-75。
- 周志宏（2002）。教師可以組織工會嗎？月旦法學教室，1，8-9。
- 席代麟、李宗哲、劉國兆（2001）。教育改革過程中的民主實驗—教師會功能之研析。收於「廿一世紀教育改革與教育發展」國際學術論文研討會論文集，111-146。
- 洪清海（1995）。團體協商中有關「誠信」之認定。台灣勞工，28，18-21。
- 焦興鎧（1997）。美國聯邦政府勞資關係制度之最新發展趨勢。收於作者。勞工法制之最新發展趨勢——美國勞工法論文集〈二〉。台北：月旦出版社。
- 黃乃燮、曹芳齡(2003)。學校組織中集體協商運作之研究——以北部六縣市國民中學為例。教育研究集刊，49（2），63-96。

- 黃越欽（2001）。**勞動法新論**（初版二刷）台北：翰蘆圖書出版有限公司。
- 黃越欽（2003）。**國際勞工公約與憲法法院—兼論司法院釋字第三七三號解釋**。
憲政時代，28（3），3-49。
- 黃嘉晉(2007)。**我國教師勞動基本權開放與限制之研究——兼論我國教師依工會法組織工會應有之配套措施**。淡江大學公共行政學系碩士論文，台北縣，未出版。
- 教育部（2008）。**中華民國教育統計**（民國九十七年版）。台北：作者。
- 許禎元、徐庭儀（2002）。我國教師結社權之研究—以政治社會角度的探討。**政策研究學報**，2，53-70。
- 許嘉倩(2006)。**我國教師組織立法規劃之研究**。國立台北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 許慶雄（1999）。**憲法入門 I ——人權保障篇**。台北：元照。
- 隋杜卿（2003）。教師應該擁有完整並受憲法保障的「勞動三權」。**國家政策論壇**，92：春，236-241。
- 湯堯、楊惠琴（2000）。**高級中等以下學校教師會組織與運作功能之研究**（教育部八十八年度研究專案）。台北：教育部教育研究委員會。
- 舒緒緯（2003）。台灣地區教師會教育專業權運作之探討。收於楊深坑主編，**各國教師組織與專業權發展**，397-426。台北：高等教育文化事業。
- 鄭富森（1996）。教師為何要參加教師會。**教育資料與研究**，10，47-51。
- 衛民（1996）。公共部門教師組織—從勞動三權中團結權的分析。**空大行政學報**，6，57-74。
- 衛民（1999）。從勞動三權觀點論公共部門教師會協商權與罷工權。**人文及社會科學集刊**，11（2），265-299。
- 衛民、許繼峰（2006）。**勞資關係：平衡效率與公平**。台北：前程文化。
- Carrell, M.R. & Christina Heavrin (1998). *Labor relations and collective bargaining*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Coleman, Charles J. (1990). *Managing labor relations in the public sector*. CA: Jossey-Bass Publishers. Cooper, Bruce S., (2000). An international perspective on teachers unions. In T.Loveless (Ed.), *Conflicting missions-Teachers unions and educational reform*, 240-280. Washington, D.C.: Brookings Institution Press.

- Gerhart, P.(1994). Maintenance of the union-management relationship. In J.Rabin, T.Vocino, W.Hildreth & G.Miller (Eds.), *Handbook of public sector labor Relations*, 97-131. New York: Marcel Dekker,Inc.
- Gershenfeld, W. & Gershenfeld, G.(1994). The scope of collective bargaining. In J.Rabin, T.Vocino, W.Hildreth & G.Miller (Eds.), *Handbook of public sector Labor Relations*, 51-71. New York: Marcel Dekker, Inc.
- Kearney, R.C.and Carnevale, D.G. (2001). *Labor relations in the public sector*. (3rd ed). New York: Marcel Dekker.
- Klingner, E.Donald. and Nalbandian, John.(1998). *Public personnel management: Context and strategies*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Leap, Terry L. (1995). *Collective bargaining and labor relations*. New Jersey: Prentice Hall.
- National Center for Education Statistics (NCES) (2009a). *Actual and projected numbers for enrollment in grades PK-12 in public elementary and secondary schools, by region and state: Fall 2000 through fall 2018*, Retrieved:2010/09/03, from <http://nces.ed.gov/programs/projections/projections2018/tables>
- National Center for Education Statistics (NCES) (2009b). *Current expenditures for public elementary and secondary education, by state or jurisdiction: Selected years, 1969-70 through 2006-07*, Retrieved:2010/09/03,from <http://nces.ed.gov/programs/digest/d09/tables/dt09-177.asp>
- Rebore, W.Ronald. (2004). *Human resources administration in education: A management approach*. (7th ed.). MA: Pearson Education.
- Sauer, Robert L. and Keith E. Voelker. (1993). *Labor relations: Structure and process*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Seyfarth, John T. (2002). *Human resource management for effective schools*. (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Starling, Grover(2008). *Managing the public sector* (8th ed). Boston: Thomson Wadsworth.
- Stone, A J.(2000). Collective bargaining and public schools. In T.Loveless (Ed.), *Conflicting missions-Teachers unions and educational reform*, 47-68. Washington, D.C.: Brookings Institution Press.

The Mechanism and Issues of Collective Bargaining of School Districts in the U.S.A.: A Study from the Perspective of Labor-Management Relations in Public Sector

Bin Lin

Assistant professor, Graduate Institute of Educational Entrepreneurship and Management, National University of Tainan

ABSTRACT

Teachers unions of Taiwan is about to legalize and the collective bargaining between teachers unions and government agencies for labor standards of teachers in the future will become the normal process of human resource management in education sector. However, there is no explicit regulation for the mechanism and issues of collective bargaining in ‘Collective Agreement Act’ of Taiwan and in addition to public enterprises, public sector didn’t carry on collective bargaining and sign the collective agreement.

Therefore, for decreasing conflicts and promoting positive operation of collective bargaining in education sector, the purpose of this study is to analyze the experience of collective bargaining of the school districts in U.S.A., by using the systematic analysis framework, through the perspective of labor-management relations in public sector. Finally, this study expects to make policy recommendations about the mechanism and issues of collective bargaining to government for policy formulation of education sector in future.

The conclusion of this study points out : (1) The mechanism of collective

bargaining of school districts in U.S.A. presents the trend of voluntary action and legalism. (2) The status of teachers unions in collective bargaining is very consolidation. (3)The main contents of bargaining scope in school districts are economic and administrative issues.

Key words: collective bargaining 、 mechanism of collective bargaining 、 issues of collective bargaining 、 labor-management relations in public sector

The Application of Relationship Marketing in Overseas Student Recruitments: An Example of Chinese-Vietnamese Undergraduate Students in Taiwan Universities

Thai Thi Ha Tran（陳氏河泰）

Assistant professor, Graduate Institute of Educational
Entrepreneurship and Management, National University of Tainan

Abstract

Due to response to the globalization, internationalization of higher education in terms of attracting international students becomes a key agenda on higher education policies and part of national development plans. In this regard, higher education institutions need to be more explicit in building relationship marketing strategies to attract more and more overseas students. However, much of the so-called marketing strategies in many universities in the world are paid more attention to English programs rather than providing the host countries' languages in non-English speaking countries, like Taiwan. This study aims to build relationship marketing strategies in attracting more overseas Chinese students based on exploring the factors influencing Chinese-Vietnamese undergraduate students come to Taiwan for their study abroad. The interviews with 9 Chinese-Vietnamese students are undertaken as data collection. The main findings show that Taiwan has offered financial relationship marketing programs quite well with such positive factors, such as low cost of living and tuition fees, economic cooperation between Taiwan and Vietnam, and the ease to find part-time jobs. However, Taiwan has not paid enough attention to social and structural

relationship marketing programs since the negative factors exist, such as language barriers, the feeling of minority students and dissatisfaction, somewhat cause the students' dissatisfaction of their studying. Based on the main findings, finally, certain relationship marketing strategies are proposed to enhance student's loyalty in choosing Taiwan higher education in the future toward Chinese-Vietnamese students.

Keywords: Overseas Chinese students; Relationship marketing strategies; Push-pull factors

1. Introduction

Due to response to the globalization, internationalization of higher education in terms of attracting international students becomes a key agenda on higher education policies and part of national development plans. The extent of internationalization of higher education has been included as one of the key indicators in the first extensive university evaluation in the global university rankings, such as Times Higher Education Supplementary ranking system. In addition, the reduction in government funding has also stimulated universities in planning many strategies to recruit more international students in order to find additional funding served for university activities, especially building relationship marketing strategies. A significant example in attracting international students can be clearly seen in UK universities where overseas students make up 10% of first degree students and 40% of all postgraduates with around a third of all tuition incomes come from fee-paying international students.

In this regard, higher education institutions need to be more explicit in building relationship marketing strategies to attract more and more overseas students. However, much of the so-called marketing strategies in many universities in the world, whether English-speaking countries or non-English speaking countries, are paid more attention to English programs rather than providing the host countries' languages in non-English speaking countries, like Taiwan, China, Japan, Korea. Therefore, the question of building marketing strategies to attract international students in these countries is noted.

In recent years, there have been newly established competitor nations that are expanding incoming international student enrollments. For instance, China has emerged as a popular host nation with significant increase in the number of international student enrollments, from less than 41,000 in 1996 to more than 190,000 in 2007 (MOE of the PRC, 2006; People's Daily Online, 2008). In Taiwan, the influx of international students has increased considerably in recent years. From the statistic stated on the Ministry of Education's website, the total number of foreign students (including degree-level, exchange, and language study students) reached 17,742 in 2007, which registers an increase of 3,263, compared to the 14,479 count in 2006 (Taiwan MOE, 2008). It is essential that exploring the influencing factors attracting international students in these countries will provide valuable insights for strategic international student marketing, recruitment and retention. Therefore, this paper aims to build relationship marketing strategies in Chinese courses based on exploring what attracts Chinese-Vietnamese undergraduate students in Taiwan universities. It sought to find answers to the following specific questions:

1. What are the influencing factors which drive the Chinese-Vietnamese students to study in Taiwan higher education?
2. What are their study challenges as overseas Chinese students in Taiwan?
3. What is their retention toward Taiwan higher education?
4. What relationship marketing strategies could be applied to enhance the Chinese-Vietnamese students' loyalty in choosing Taiwan higher education?

In order to foreground the study, extensive literature on relationship marketing strategies related to higher education was conducted.

2. Literature review

2.1 Marketing and relationship marketing in higher education

Impacted by globalization, higher education systems have recently been going to enhance their competitiveness and hierarchical positioning within their own countries

and in the global market. The term, *marketization of education*, may be understood as “a process whereby education becomes a commodity provided by competitive suppliers, educational services are priced and access to them depends on consumer calculations and ability to pay” (Yin and White, 1994, p.217). According to Bunchbinder (1990) and Mok (2000), *marketization of education* could be divided into two forms: “inside-out” and “outside-in” practices to make the delivery of educational services more efficient and cost-effective. The “inside-out” involves efforts to market the programs commercially by higher education institutions, whereas the “outside-in” refers to restructure educational institutions in terms of business principles and practices. *Marketization of education*, thus, would have the following consequences (Mok, 2000, p.112):

1. Adoption of fee-paying principle in education
2. Reduction in state provision, subsidy and regulation
3. Popularity of revenue generation activities
4. Market-driven courses and curricula
5. Emphasis on parental choice
6. Managerial approach in educational administration/management

While higher education traditionally constructs models by looking internally, change of looking outside of higher education is considered as a new trend in education management. Likewise, relationship marketing, a concept developed to enhance the profitability of business operations, provides a model that, if adapted for use on campuses, could help guide student retention initiatives (Ackerman & Schibrowsky, 2007, p.311). The term of relationship marketing was introduced in the early 1980s and defined as, “attracting, maintaining, and enhancing customer relationships” (Berry, 1983, p.25) but became more dominant in the 1990s (Sheth and Partiyar, 2002; Schee, 2008). Current advancement of relationship marketing is reflected in more recent definitions, which specify the linking of individual customers, employees, suppliers, and other partners with an organization for their mutual long-term benefit (Kerin et al., 2007; Schee, 2008). In other words, relationship marketing refers to “all marketing activities directed toward establishing, developing, and maintaining successful rational exchanges” (Morgan & Hunt, 1994 p.23). Relationship marketing is related to customer retention based on the collaborative and cooperative relationships with existing and

potential customers (Gummesson, 1987; Jakson, 1985; Jain, 2005). More importantly, relationship marketing argues that “it is easier, less expensive, and more profitable to retain current customers than to acquire new ones” (Schee, 2008, p.311).

Based on the definitions above, relationship marketing could be seen as a plausible strategy for higher education services to embrace due to the following reasons:

1. Relationship marketing is most useful in the contexts in which create interpersonal aspects intangibly and inseparably (Barnes, 2001).
2. Relationship marketing is suitable for service organizations which are vulnerable to customer loss since the extent of competition is intensive and the customer controls the selection of the supplier in these organizations.
3. Relationship marketing is useful for personal, high involvement services in which the customers often engage in face-to-face contact and two-way communication with the organization itself and/or engage in communication with the persons who represent for the organization (Barnes, 2001).

In applying relationship marketing to higher education, it could be seen that the concepts of relationship marketing would be benefits for more understanding of student retention as well as the improvement of retention practices. Like managers in business fields often plan many strategies to retain customers, university staff can readily apply the concepts of relationship marketing to build more strategies to retain current enrolled students as well as to attract more prospective students (Schee, 2008).

2.2 Relationship marketing strategies

According to Palmatier et al. (2007), relationship marketing has been debated in different typologies in literature. Some relationship marketing typologies have been noted as: typology focuses on the (1) types of customer bonds formed (Berry, 1995; Berry & Parasuraman, 1991); (2) types of customer benefits offered (Gwinner, Gremler, & Bitner, 1998); (3) functions served or problems solved by relationships (Hakansson & Snehota, 2000); and (4) relationship “content area” supported in the exchange (Morgan, 2000). It is noted that “each typology includes both financial/economic and social categories; most capture structural efforts directly or indirectly by tapping interdependencies or switching costs” (Palmatier et al., 2007, p. 212).

Researchers hypothesize that different relationship marketing programs may form different types of relational bonds but relationship marketing often has been studied in a comprehensive sense. The full range of financial, social, and structural relationship marketing programs is examined as follows to gain a better understanding of the resulting relational bonds.

2.2.1 Financial relationship marketing

Financial relationship marketing, which refers to “the provision of direct economic benefits in exchange for past or future customer loyalty, includes special discounts, free products to generate incremental sales, and other incentives that easily may be converted to cost savings” (Palmatier et al., 2007, p. 212-213). In an educational setting, financial relationship marketing includes activities that reduce costs in terms of time and money associated with attending a specific college or university, particularly in comparison to other educational options (Ackerman and Schibrowsky, 2007). Scholarships, work-study opportunities, transportation, on-campus housing, tuition discounting, low cost day care, and other similar economic incentive would fall into the financial relationship marketing programs. At this level, student loyalty is primarily based on price, not to the learning opportunities that the college has offered (DesJardins, et al., 2002). However, based on price is not adequate to attract and hold students. This is because once students value the price, they may also value their time, class offerings, and support services provided by the university. As a result, it may be threatened if the quality of education is valued based on low price (Ackerman and Schibrowsky, 2007).

2.2.2 Social relationship marketing

Social relationship marketing, or “efforts to personalize the relationship and convey special status, entails social engagements such as meals and sporting events and therefore may vary from ad hoc, low-cost interactions to expensive, formal recognitions” (Palmatier, et al., 2007, p212). In higher education, social relationship marketing programs include interactions with advisors, teachers and administrators, service learning programs, opportunities to work with faculty on research projects, purposefully directed activities such as clubs and organizations and other outside of the classroom

involving activities, including university sponsored event and celebrations. Social relationship marketing programs have a strong influence on satisfaction and loyalty while negative, unproductive interaction can result in the defection of customers, clients, and students. In other words, they are much more broadly based and long term oriented as well as factors influencing stay or leave decisions (Astin, 1993; Kuh et al., 1991; Ackerman and Schibrowsky, 2007).

2.2.3 Structural relationship marketing

Structural relationship marketing, which offers tangible, value-added benefits that are difficult for customers to supply themselves, may include electronic order-processing interfaces, customized packaging, or other custom procedural changes. In the student relationship building framework, structural programs could be established in two ways: (1) the school makes it difficult to leave due to cost or foregone opportunities (e.g. increased selectivity of applicants, valuable alumni network); (2) the school “empower” students to become part of the university by participating in a decision-making role, typically resulting in the opportunity to customize their educational experience (e.g. having a voice on campus-wide committees, ability to customize academic program). Structural programs are the most difficult to establish, but are also the most enduring (Berry & Parasuraman, 1991; Ackerman and Schibrowsky, 2007).

To sum up, financial programs are an important but often overstated element of student satisfaction and retention. In deed, campus leaders often use financial incentives to recruit students at first and then they use much more social and structural incentives to hold the students. Therefore, the end goal of relationship marketing is “to develop students whose loyalty to the institution prevents their departure” (Ackerman and Schibrowsky, 2007, p328).

2.3 Research focus

Much of the so called relationship marketing strategies applied in many universities in the world, whether English-speaking countries or non-English speaking countries, are paid more attention to English programs rather than providing the host countries’ languages in non-English speaking countries, like Taiwan, China, Japan, Korea.

Therefore, this paper aims to build relationship marketing strategies in Chinese courses based on exploring what attracts Chinese-Vietnamese undergraduate students in Taiwan universities.

Concerning to factors influencing the choice of internal students as studying aboard, McMahon (1992), Mazzarol & Soutar (2002), Altbach (2004), and Li & Bray (2007) explained the global pattern of international student flows by a combination of “push and pull” factors. *Push factors* (or motivations for studying aboard) operate within the home country and initiate a student’s decision to undertake international study. On the other hand, *pull factors* (or reasons for choosing the host country) operate within a host country to make that country relatively attractive to international students. Some of these factors are inherent in the home country, some in the host country and others in the students themselves (Mazzarol & Soutar, 2002). Push-pull factors have important implications for strategic international student marketing, recruitment and retention. While there is still lack of literature review on Vietnamese students studying aboard, especially in a non-Western country like Taiwan, as well as on courses taught in Chinese, the current study becomes imperative.

After reviewing the previous studies, the paper, firstly, wants to determine push-pull factors influencing Chinese-Vietnamese undergraduate students in choosing Taiwan universities by employing a qualitative research. Based on these factors, the paper then builds relationship marketing programs to enhance overseas students’ loyalty in choosing Taiwanese higher education.

3. Research Methods

3.1 Interview participants

The nine Chinese-Vietnamese students who were studying bachelor programs were invited to join in the study. Only one participant obtained part-scholarships as Chinese overseas students in Taiwan while others have to cover their tuition fees. Eight of the participants had studied and had been studying at the National Taiwan Normal

University within 1-2 years in order to strengthen their Chinese capability before starting their real courses at the universities. At the time of interviews, they ranged from 20 to 27 years of age, with 6 males and 3 females. Five of the students were in their first year of university study, one in his second, three in their third, and one in his fourth year (who nearly finish his bachelor program). Five of nine participants were studying in engineering disciplines, two in finance discipline, one in history discourse and one in management major. The profile of sample is presented in Table 1.

Table 1 Participants' demographic characteristics

No.	Name	Gender	Age	Discipline	Years at uni.	Years of esidence	Finance
1	Stu. A	Female	20	Entertainment Management	1st	1st	Part-scholarship
2	Stu. B	Male	21	Computer Science	1st	1st	Fee-paying
3	Stu. C	Male	21	Information Technology	1st	1st	Fee-paying
4	Stu. D	Male	27	Electronic Engineering	2st	2st	Fee-paying
5	Stu. E	Male	21	Electronic Engineering	3rd	4th	Fee-paying
6	Stu. F	Female	21	International Trade & Finance	1st	3rd	Fee-paying
7	Stu. G	Male	25	Computer Science	4th	4th	Fee-paying
8	Stu. H	Male	24	History	3rd	4th	Fee-paying
9	Stu. I	Female	27	International Trade and Finance	3rd	4th	Fee-paying

3.2 Interview schedule

There are 3 parts in the interview schedule (see Appendix). First, the participants' background details as well as their motives for study abroad, influencing factors on their decision-making process, and why they chose Taiwan rather than other countries, are collected. Second, the views of the participants regarding studying obstacles as international students in Taiwan are sought. Finally, the participants' plans after graduation from Taiwanese universities are asked to explore student intention toward Taiwan higher education.

3.3 Procedure

The study was structured as a qualitative one, in which nine students being interviewed using a semi-structured questionnaire with mostly open-ended questions. All participants were informed in advance the questions interviews as well as the purpose of the study. Participation in the research was voluntary. All of the interviews were undertaken during the period from December 2008 to April 2009. Participants chose Vietnamese as their language for the interviews. The interviews, which were taped, ranged from 34 minutes to 1 hour 38 minutes in length. The tapes then were transcribed and translated into English.

3.4 Data analysis

Once the transcription was finished, each interview transcript was reviewed several times to be further familiar with all the data. Then, the excerpts of each participant were coded. The responses of each participant to each question subsequently were listed together and put into tables. After that, they were integrated in the order of interview questions covering which factors from both Vietnam and Taiwan affecting the participants in choosing Taiwan for their destination.

4. Results

According to the interview data, the main themes as follows regarding the

decision-making process of Vietnamese students are selected in this study. The push factors are identified as both the external factors and intrinsic factors motivating Chinese-Vietnamese students studying abroad. The pull factors from Taiwan and the challenges of studying in Taiwan are analyzed. Finally, the post-graduation plans are sought to understand what expectation toward Chinese-Vietnamese students after they finish their courses in Taiwan.

4.1 Push factors from Vietnam

4.1.1 Intrinsic factors (Reasons motivating Chinese-Vietnamese students studying abroad)

According to Table 2, the majority of interviewees (6 out of 9) stated that the notion of getting better future career was the strongest factor pushing them studying abroad. Before coming to Taiwan, they had worked for Taiwanese companies in Vietnam and they had recognized how important is obtaining a bachelor degree to their jobs. The second factor influencing the Chinese-Vietnamese students was open-mindedness, recognized by 4 participants. They wanted to know about what differences exist between Vietnam and other countries in culture and language in order to strengthen their mind as well as approach advanced technology and education overseas. The third factor offered by 3 participants was the tiredness of working as workers in Taiwan companies in Vietnam before coming to Taiwan. As said above, these participants had spent 1 or 2 year-experiences in working and they got bored with their positions as workmen at their companies. With the hope of changing their lives, they wanted to go back to school. The quality of education overseas, recognized by 2 participants, was another push factor influencing Chinese-Vietnamese students' decision-making. Lack of infrastructure, facilities, outdoor activities, and flexible programs in Vietnam was identified by participants to demonstrate the current limitations in studying higher education in Vietnam.

4.1.2 External factors from Vietnamese government, society

The external factors such as Vietnamese government, society, and so forth pushing

Chinese-Vietnamese students coming to Taiwan did not appear in the participants' interviews. The only external factor appeared in this study as family compulsory. Since most of the participants have the origin of Chinese families, the compulsory of keeping Chinese traditional culture, especially Chinese language was considered as the important things that their families pushed them to study abroad.

Table 2 Push factors from Vietnam

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Total
	Stu.	Stu.	Stu.	Stu.	Stu.	Stu.	Stu.	Stu.	Stu.	
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	
Intrinsic factors										
Better future career	√		√	√			√	√	√	6
Open-mindedness		√		√		√		√		4
Tiredness of working	√						√	√		3
Recognition of the quality of										
education oversea						√			√	2
External factor										
Family compulsory		√		√						2

There are many examples given during the interviews. For example, a second-year-participant at the National Taiwan Normal University, Stu.D, analyzed his motivation and the push factors from Vietnam. He said,

I graduated from a vocational training school and started to work for a Taiwanese company in Vietnam. It is a private company and I worked there for 1 year. During the period I stayed at that company, I recognized that I could get higher salary if I obtain a bachelor degree. In addition, I also want to be open-minded. I mean, I worked for Taiwanese businessmen and I want to know more about Taiwanese society as well as Taiwanese education, especially higher education. The last reason is the compulsory of my family!

My parents want me to keep the origin of Chinese culture, and the first way is fluency in Chinese language.

Stu.I, also shared her motivation for studying abroad, as followed,

I obtain an engineering degree from a university in Vietnam, and I want to pursue another degree in economic disciplines to prepare for my own business in the future. So, I want to study abroad. Additionally, I think overseas degrees are better than local ones and if I study in Taiwan, I could improve my Chinese language at academic level.

4.2 Pull factors from Taiwan

According to Table 3, Chinese environment and social links, recognized by 6 participants in each, were the most powerful factors pulling Chinese-Vietnamese students to Taiwan. Since all participants have the origin of Chinese families, studying abroad in a Chinese environment country is considered as one of their destinations. In addition, word-of-mouth of their relations and friends who had lived or studied in Taiwan was considered as social links pulling them coming Taiwan for studying abroad.

The prestige of Taiwanese institutions and low cost of living and tuition fees were recognized as the other pull factors to attract participants to Taiwan. Among them, 4 participants expressed their concern about the reputation of the university before filling their applications. The most top channels for knowing the reputation of the university were The Taipei Economic and Cultural Office in Hochiminh city and word-of-mouth of their teachers, classmates, and friends at the National Taiwan Normal University during the period they had supplemented Chinese language ability. According 4 participants, cost of living and tuition fees to live and study in Taiwan were quite cheaper than that in China.

Table 3 Pull factors from Taiwan

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Total
	Stu. A	Stu. B	Stu. C	Stu. D	Stu. E	Stu. F	Stu. G	Stu. H	Stu. I	
Chinese environment	√		√	√	√	√			√	6
Social links	√	√		√		√	√	√		6
Prestige of Taiwan universities			√		√		√	√		4
Low cost of living and tuition fees				√	√	√			√	4
Easy to get admissions					√		√		√	3
Economic cooperation	√			√		√				3
Easy to find part-time jobs							√	√		2

Two other factors were the economic cooperation between Taiwanese and Vietnamese organizations in recent years and the ease to get admissions from Taiwan universities, recognized by 3 participants in each. They confirmed these were considered as pulling factors to attract them to seek bachelor degrees in universities in Taiwan. While Taiwanese investors have been the majority among other foreign investors in Vietnam, they expected that it would be a good chance for their careers after graduating from Taiwan universities. Beside that, the ease to get admissions was also considered as the attractive factor since the participants had worked for a long time, from 1-2 years and it was really matter for them to go back to school with entrance exams. In this regard, Taiwan universities somewhat opened another chance for them to change their lives.

The last factor was the ease to find part-time jobs as overseas Chinese students, confirmed by 2 participants. Most of the participants were fee-paying and they received financial support from their families. In this respect, they considered the factor of ease to find part-time jobs was one of the positive factors to cover a part of their tuition fees

and cost of living.

There are many examples reflecting the participants' view in choosing Taiwan for their destination. For instance, a female first-year participant, Stu.F, explained what attracts here to come to Taiwan as follow,

I choose Taiwan for studying abroad because of these following reasons. First, it is Chinese environment and I think it is a desirable destination for me-a Chinese-Vietnamese student-to learn and keep Chinese language because I have more chances to use, to practice this language both in daily life and academic life. Second, my aunt also lives in Taiwan and this makes me less worried about my living here. Third, the cost of living and tuition fees to live and study in Taiwan is quite cheaper than in China. Finally, I know that there are many Taiwanese companies invested in Vietnam and I believe that it could be easy for me to find a job there after I graduate from a Taiwan university.

Another participant, Stu.H, also identified the factors influencing he came to Taiwan. He said,

I have many friends in Taiwan and I also worked for Taiwanese companies in Vietnam, so I think I would be familiar for me to study here (in Taiwan). Moreover, from my friends, I know that Taiwan has some world-class universities. I mean these universities are listed at high positions in league tables. This is considered as another factor attracting me to come here. And another important thing is I know that it is quite easy to find a part-time job because I want to motivate myself in terms of combining studying and working as overseas Chinese students here. I could learn the knowledge at the university as well as get more experiences via part-time jobs.

4.3 Studying challenges as overseas Chinese students in Taiwan

Since Chinese-Vietnamese participants can only speak Cantonese to communicate among Chinese-Vietnamese groups in Vietnam, it is noted that certain challenges for them as overseas Chinese students in Taiwan universities. According to Table 4, five of nine participants confirmed that they faced with language barrier in terms of using academic Chinese words in classes as well as writing Chinese characters. As the

number of Chinese-Vietnamese students was the minority compared to other overseas Chinese students, 4 participants felt that they received less attention from their teachers, professors, and staff at the universities while they still needed the advices, supports from university staff. One of an undergraduate student, Stu.A, shared what she had faced with as Chinese-Vietnamese students in Taiwan,

Table 4 Studying challenges as overseas Chinese students in Taiwan

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Total
	Stu. A	Stu. B	Stu. C	Stu. D	Stu. E	Stu. F	Stu. G	Stu. H	Stu. I	
Language barrier	√			√	√	√	√			5
Feelings of being minority students	√	√	√	√						4
Feelings of dissatisfaction of studying in Taiwan								√	√	2

Since I can only speak Cantonese with my parents or Chinese-Vietnamese people when I was in Vietnam, it is difficult for me to use Chinese in academic life, especially using academic words as well as writing Chinese characters. In Vietnam, even if we use Chinese language, we just only use simple Chinese characters, not traditional Chinese characters like in Taiwan. Language barrier really affects my studying here, especially my academic scores. Moreover, the teachers here are somewhat so-called “biased opinion”. I mean, they’ve paid less attention to us. I think they’ve paid less attention to us. I think this might be because we are the minority students here.

As the result of these challenges, two of nine participants felt disappointed of their studying aboard in Taiwan. A third-year undergraduate student, Stu.I, express her view as follow,

I think it (Taiwan) is really a desirable destination for anyone wants to

improve their Chinese languages, not other disciplines. I've stayed nearly 4 years here and my feeling now is disappointed. Personally, I think there will be less and less Chinese-Vietnamese students come here for their studying aboard. This might be because there are more and more choices for Chinese-Vietnamese students in choosing their destinations competing with Taiwan. In reality, I know that the majority of Chinese-Vietnamese students now choose China for their destination although the tuition fees in China universities are quite expensive than Taiwan.

4.4 Post-graduation planning

To explore about the student retention toward Taiwan higher education, post-graduation planning questions were asked to the participants. According to Table 5, six of nine participants stated that they would go back to Vietnam after graduation since family connection was still the most important factor influencing them returning home. In addition, there have been some changes in Vietnam society in terms of improvement of higher education as well as government's policies and managements to take the advantage of the increasing demand for high skilled workforce in Vietnamese national building. In this regard, it is more likely that they would have more chances to get better career in Vietnam as high skilled workforce after graduation in Taiwan. Apart from these six participants, three remain participants wanted to pursue further degrees in Taiwan since they recognized that it is always necessary for their own knowledge as well as their future jobs if they continue to get master degrees. A male four-year participant (nearly finish his bachelor program), shared his post-graduation planning as follow,

My major is IT (Information Technology) that continuously pushes me in pursuing advance knowledge, advance technology. Therefore, I want to continue my study here to get a master degree in my field. Actually, I also have a part-time job here and I also want to get more experiences during my stay here so that it could become well-preparation for me to start my own business as returning to Vietnam.

Due to the close economic links between Taiwan and Vietnam in recent years, 3

participants hoped that they could work in Taiwan within 1 or 2 years to get experience before going back Vietnam after graduation. Interestingly, most of Chinese-Vietnamese students expressed their view of working in Taiwanese companies either in Vietnam or in Taiwan as Stu.D said,

I propose to work here (in Taiwan) after graduation if I have a chance. Actually, I've worked for Taiwanese people as a part-time job to cover my living here and I want to look for a full-time position in a Taiwanese company to get more experiences. I think I could only stay here 1 or 2 years and then go back to Vietnam because I have my own family there. Of course, I would work for Taiwanese companies in Vietnam as I used to.

Table 5 Post-graduation planning

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Total
	Stu. A	Stu. B	Stu. C	Stu. D	Stu. E	Stu. F	Stu. G	Stu. H	Stu. I	
Going back to Vietnam	√	√		√		√		√	√	6
Pursuing further degrees in Taiwan			√		√		√			3
Working for Taiwanese companies	√			√		√				3

Although there were some challenges as studying in Taiwan, the high proportions of Chinese-Vietnamese students would pursue further degrees or working for Taiwan companies were notable. Based on this, Taiwan universities could build relationship marketing emphasizing a long-term relationship in attracting foreign students in Chinese courses.

5. Discussion

As understanding of factors influencing Chinese-Vietnamese students studying in Taiwan, relationship marketing strategies toward attracting overseas students in Chinese courses are suggested based on financial, social and structural incentives as stated on literature review.

5.1 Financial relationship marketing programs

Through the interviews, it is seen that Taiwan universities marketed its higher education quite well toward financial incentives. This could be seen clearly with such pull factors from Taiwan such as low cost of living and tuition fees, economic cooperation between Taiwan and Vietnam, and the ease in finding part-time jobs. According the participants, the tuition fees and cost of living in Taiwan were somewhat cheaper than in China. It was about NT\$40,000 (US\$1,200) per semester (18 weeks) for one Chinese-Vietnamese student to study and live at the National Taiwan Normal University. This was somewhat cheaper than other international universities located in Vietnam and other private universities in Vietnam. While most of the participants were fee-paying, the fact of the ease in finding part-time jobs was really an active factor in attracting them come to Taiwan.

In addition, push factors from Vietnam also had positive impacts on financial programs. For example, intrinsic factors, such as the notion of better future career, being open-minded, tired of working anymore, were indirect factors which motivate the participants studying abroad. They wanted to study to change their lives, to learn more experiences, differences between their own culture and the host culture but they also wanted to work to earn some money in order to cover their living. With such pull factors from Taiwan toward financial programs, it was really a good chance for them to come to Taiwan.

Through analyzing factors influencing Chinese-Vietnamese students come to Taiwan toward financial programs, it could be seen that Taiwan universities attracted overseas students at the beginning level quite well. To hold students stay, Taiwan universities should pay more attention to next steps-social and structural incentives.

5.2 Social relationship marketing programs

Concerning social programs, it could be seen that social programs had been paid less attention toward Chinese-Vietnamese students. Before coming to Taiwan, most of the participants were attracted by their own social relationships, not the marketing of Taiwanese universities. For example, they were pushed to Taiwan due to the effect of family compulsory in learning Chinese language to keep their origin or they were pulled since they had relatives in Taiwan. During the time they stay, since the number of Chinese-Vietnamese students in Taiwan universities was small, the interviews of the participants appeared the feelings of being minority students among other overseas Chinese students, the feelings of what is so-called “bias opinion” through university interactions, especially from the staff. As a result, some of them felt disappointed with their study in Taiwan.

Since social relationship marketing programs toward long-term incentives which focus much more on student retention, it is needed to enhance university interactions between students and teachers, students and staff. For instance, interest in the students, help with difficulties in understanding, using teaching devices that encourage students to make sense of the content, creating a climate of trust, a proper balance between structure and freedom, an conscientious, frequent and extensive feedback on assignments and other learning tasks are the aspects of teaching that builds a connectedness between the students and the teachers (Ramsden, 2003). If Taiwanese higher education should pay more attention to improve this relationship, it will increase the extent of satisfaction towards Chinese-Vietnamese students in studying in Taiwan.

5.3 Structural relationship marketing programs

In regarding to structural programs, there are two ways in building structural relationship marketing programs: (1) the school makes it difficult to leave due to costs or forgone opportunities and (2) the school “empowers” students to become part of the university by participating in a decision-making role, typically resulting in the opportunity to customize their educational experience (Ackerman and Schibrowsky, 2007-2008). Through the interviews of the participants, it could be seen that Taiwan universities did structural programs mostly toward the first way with some positive

factors recognized, such as Chinese environment, the prestige of institutions, the ease to get admissions. These positive factors really attracted the participants at the beginning. However, to hold students as well as increase student intention, it is needed to pay more attention on the second way, that is, the school empowers students. While the majority of Vietnamese studying aboard was in China, with about 10,000 in 2008, Taiwan is considered as a competitive host country in exporting Chinese programs. Though the number of Chinese-Vietnamese students in Taiwan was still small, it is predicted that it will increase in the future if such structural relationship marketing programs toward the second way are planed and started to do right now.

To sum up, through exploring what attracts Chinese-Vietnamese students studying in Taiwan in Chinese courses, it could be seen that Taiwan has its own positive factors to attract Chinese-Vietnamese students as well as negative factors causing students' anxiety. Based on the findings, the study here suggests some policies for Taiwan governments and universities to attract more Chinese-Vietnamese students as listed in Table 6 below,

Table 6 Policies suggested in attracting Chinese-Vietnamese students in Chinese courses

Government	Universities
Initiating scholarship programs to support for overseas Chinese students	Offering Chinese courses with scholarship for Chinese-Vietnamese students could cover some of their cost living and study.
Beyond English-taught programs, more focus on Chinese-taught courses, supporting universities in attracting foreign students in Chinese courses through the network of Taiwan-trained overseas Chinese students.	Marketing Chinese courses toward Vietnamese students (opening workshops, conferences, cooperation with universities in Vietnam in providing Chinese courses,...)
Assisting Chinese language support	Helping students in solving challenges (university support, providing students with needed information, providing friendly conversation between students and teachers)

Government	Universities
Building long-term relationship and undertaking longitudinal study on international students in Taiwan and their future career development.	Surveys of and case studies on students' experience, opinions/feelings about their study and life and to follow-up their career development after graduation.
Providing friendly academic environment and the pathways to integrate international students with local staff and students	“To Integrate and Empower” students to become part of the university (having a voice on campus-wide communities, ability to customize their academic programs)

6. Implications and Conclusion

This paper has explored the factors affecting the Chinese-Vietnamese students in decision-making for their study abroad in Chinese-taught programs. Based on these factors, relationship marketing strategies toward financial, social, and structural incentives are analyzed and suggested to attract more overseas Chinese students come to Taiwan. Through the interviewing, the study shows that Taiwan did relationship marketing programs quite well toward financial incentives, such as low cost of living and tuition fees, economic cooperation between Taiwan and Vietnam, and the ease to find part-time jobs. To hold students as well as increase student intention and loyalty, it is needed to pay more attention to social and structural incentives.

The overall findings also provide such implications for Taiwan government and higher education institutions. While Taiwan has Chinese environment, Taiwan higher education institutions have such positive factors in attracting not only overseas Chinese students but also international students in Chinese-taught programs. These programs should be deservedly paid similar attention to English programs in terms of internationalization of Taiwan higher education.

The study also provides insights to the knowledge on higher education in Asian countries. While the most desirable destinations located in the West or English-speaking countries, the emerging contenders in the East, like Japan, China, Korea,

Taiwan, are noted. From the study, it could be seen that Taiwan has its own advantages to attract international students. Likewise, it is also certain that China, Korea, Japan have their own advantages in offering courses for international students in their first languages. As noted in the review of literature, while most of the so-called marketing strategies focus on English programs, East Asian higher education institutions should conceptualize them as applying to Asian societies to attract international students. Thus, this study may offer insight for East Asian higher education institutions striving to expand international student enrollments in terms of providing courses taught in host languages for degrees.

The findings from the study could be valuable for higher education policy-makers. Since higher education institutions in the world have increased in doing internationalization, exploring the mobility of students is currently considered as a significant aspect of internationalization of higher education. Due to different impacts on international student flows, it is essential that educators and policy-makers understand the influencing factors to international students in a traditionally undesirable destination, like Taiwan. This will enable policy makers and educators to maximize the positive factors as well as minimize the negative factors affecting the international students in order to benefit both the individual students and the host institution and country.

This study, however, is limited in some respects; for instance, the sample size was small. To generalize to the whole figure of Chinese-Vietnamese students, it is needed to do more research about a quantitative step. For instance, basing on the push-pull factors explored, it should be done in using questionnaires to survey wide-range Chinese-Vietnamese students via email, or weblogs. Further studies are also needed, for example, what factors influence international students' choices of institutions and disciplines, and how satisfied they experience as overseas Chinese students in Taiwanese universities. These issues should be further investigated to provide empirical-based understanding for Taiwanese government and universities in the process of internationalizing its higher education and to learn how to play as a host country for international students.

References

- Ackerman, R., & Schibrowsky, J. (2007-2008). A Business Marketing Strategy Applied to Student Retention: A Higher Education Initiative. *Journal of College Student Retention*, 9 (3), 307-336.
- Altbach, P. G. (2004). Higher education crosses borders. *Change*, 36 (2), 18-24.
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college: Four critical years revisited*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Barnes, J. G. (2001). *Secrets of customer relationship management. It's all about how you make them feel*. NY: McGraw-Hill.
- Berry, L. L. (1983). Relationship marketing. In L. Berry, G. Shostack, & G. Upah (Eds.), *Emerging perspectives on service marketing* (pp.25-28). Chicago, IL: American Marketing Association.
- Berry, L. L. (1995). Relationship marketing of services-growing interest, emerging perspectives. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 23 (4), 236-245.
- Berry, L. L., & Parasuraman, A. (1991). *Marketing services: Competing through quality*. NY: Free Press.
- Bunchbinder, H., & Newson, J. (1990). Corporate-university linkages in Canada: Transforming a public institution. *Higher Education*, 20 (4), 355-379.
- DesJardins, S. L., Ahlburg, D.A., & McCall, B. (2002). Simulating the longitudinal effects of change in financial aid on student departure from college. *The Journal of Human Resources*, 37 (3), 672-698.
- Gummuesson, E. (1987). The new marketing-developing long-term interactive relationships. *Long Range Planning*, 20 (4), 10-20.
- Gwinner, K.P., Gremler, D.D., & Bitner, M.J. (1998). Relational benefits in services industries: The customer's perspective. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 26 (2), 101-114.
- Jackson, B.B. (1985). Build customer relationships that last. *Harvard Business Review*, 63 (6), 120-128.
- Jain, S. C. (2005). CRM shifts the paradigm. *Journal of Strategic Marketing*, 13 (4), 275-291.

- Kerin, R.A., Hartley, S.W., and Rudelius, W. (2007). *Marketing: The core (2nd ed)*. NY: McGraw-Hill Irwin.
- Kuh, G.D., Schuh, J. S., Whitt, E. J., & Associates. (1991). *Involving colleges: Successful approaches to fostering student learning and personal development outside the classroom*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Li, M., & Bray, M. (2007). Cross-border flows of students for higher education: Push-pull factors and motivations of mainland Chinese students in Hong Kong and Macau. *Higher Education*, 53 (6), 791-818.
- Mazzarol, T., & Soutar, G. N. (2002). Push-pull factors influencing international student destination choice. *The International Journal of Educational Management*, 16 (2), 82-90.
- McMahon, M. E. (1992). Higher education in a world market: An historical look at the global context of international study. *Higher Education*, 24 (4), 465-482.
- MOE of the PRC (2006). International Students in China. Ministry of Education of the People's Republic of China. Retrieved December 10, 2009 from http://www.china.org.cn/living_in_china/Study_China/2008-12/08/content_16916429.htm
- Mok, K. H. (2000). Marketizing higher education in post-Mao China. *International Journal of Educational Development*, 20 (2), 109-126.
- Morgan, R.M. (2000). Relationship marketing and marketing strategy. In J.N. Sheth & A. Parvatiyar (Eds.), *Relationship marketing and marketing strategy* (pp.481-523). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Morgan, R.M., & Hunt, S.D. (1994). The commitment-trust theory of relationship marketing. *Journal of Marketing*, 58 (3), 20-38.
- People's Daily Online (2008). Number of international students in China exceeds 190,000 in 2007. People's Daily Online. Retrieved September 10, 2009, from <http://english.peopledaily.com.cn/90001/6373700.html>
- Palmatier, R. W., Scheer, L. K., Houston, M. B., Evans, K. R., and Gopalakrishna, S. (2007). Use of relationship marketing programs in building customer-salesperson and customer, -firm relationships: Differential influences on financial outcomes. *International Journal of Research in Marketing*, 24 (3), 210-223.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education (2nd ed)*. London: Routledge.

- Sheth, J. N., and Parvatiyar, A. (2002). Evolving relationship marketing into a discipline. *Journal of Relationship Marketing*, 1 (1): 3-16.
- Taiwan MOE (2008). *Foreign students in R.O. C (Statistic in English and Chinese)*. Retrieved August 30, 2009, from <http://english.moe.gov.tw/public/Attachment/86101201771.xls>.
- Schee, B. A. V. (2008). Using relationship marketing in college student recruitment. *College and University Journal*, 84 (1), 67-72.
- Yang, M. (2007). What attracts mainland Chinese students to Australia higher education. *Studies in Learning, Evaluation, Innovation & Development*, 4 (2), 1-12.
- Yin, Q., & White, G. (1994). The marketization of Chinese higher education: A critical assessment. *Comparative Education*, 30 (3), 217-237.

Appendix: Interview Schedule

• Personal details and reasons for studying aboard?

1. Where do you live in Vietnam?
2. What is your family background?
3. How long have you been studying in Taiwan?
4. What is your major/discipline?
5. Which degree level have you been studying here?
6. How do you cover your study and cost of living in Taiwan?
7. Why do you want to study oversea?
8. Have you ever studied in Vietnam universities? If yes, why didn't you choose to get your degree in Vietnam?

• Reasons for choosing Taiwan to study

1. Why did you choose Taiwan to study abroad?
2. Why did you choose to study in Taiwan rather than other countries?
3. Tell me how did you choose your university in Taiwan?
4. What influences your choice?
5. Who influences your choice?
6. What challenges have you faced as overseas Chinese students here?

• Post-graduate planning

1. What would you do after you will have graduated from your university?
2. Who influences your plans?
3. What influences your plans?
4. What is your advice to the prospective Vietnamese students who want to come to Taiwan to study?

