

Дж. Ді, А. ХЕНКІН та Дж. ХСІН-ХВА ЧЕН

АВТОНОМІЯ ФАКУЛЬТЕТУ: ПЕРСПЕКТИВА ТАЙВАНІЮ.

Короткий виклад. Найновіші законодавчі ініціативи показують, що здавна існуючі традиції державного контролю вищої освіти у Тайвані замінюють нові структури, які надають особливого значення інституційній автономії. Автономні інституції вважаються гнучкішими і відкритішими завдяки наданій їм відносній свободі від контролю уряду.

Інституційна автономія передбачає «стікання» керівництва до членів організації, які надалі вповноважені самостійно розв'язувати певні проблеми. Однак переваги інституційної автономії не спрацьовують там, де представники організації не в змозі регулювати структуру і процеси власної роботи. Метою даного дослідження було розглянути зв'язки між інституційною автономією та аспектами автономії факультету. Отримані результати підтверджують, що викладачі працюють у рамках «регульованої автономії», де їхні особисті дії не обмежується урядом чи керівництвом.

Вступ

Здавна існуючі усталені традиції централізованого державного контролю вищої освіти замінюються у багатьох країнах управлінськими структурами, які надають особливого значення інституційній автономії. Державні університети в Європі та Азії поступово перебрали повноваження, що раніше надавалися Міністерствам освіти, котрі рутинно визначали перелік дисциплін та штатні розклади, встановлювали зарплати, авторизували навчальні плани і призначали інституційне керівництво. (Аавіксо, 1997; Арімото, 1997; Боллаг, 1997; Чен, 1997; Мора, 1997; Ван Вугт, 1997). Прийняття рішень відносно пропозицій щодо курсів, навчальних програм і бюджетних пріоритетів децентралізувалось у багатьох випадках до рівня інститутів.

Логічним обґрунтуванням цього нового підходу є те, що інституційна автономія підвищує здатність реагувати на виклики зовнішнього середовища. Комплексні зміни в політичній та економічній системах ставлять суворіші вимоги до систем вищої освіти. Нові категорії студентів, нові технології і нові ідеї щодо викладання і навчання примусили системи вищої освіти адаптувати до них свою внутрішню структуру і процеси. (Кларк, 1996; Мур, 1998). Складність у зовнішньому оточенні пов'язана з внутрішньою складністю, котра репрезентується в різноманітних пропозиціях щодо програм і досліджень (Ешбі, 1956; Бірнбаум, 1988).

Автономним інститутам притаманна гнучкість і відкритість через надану їм відносну свободу від вказівок і контролю з боку централізованих органів. Інституційна автономія передбачає «стікання» керівних функцій до членів організації, яким надається право застосовувати свою спеціалізовану експертну оцінку і компетентність до розв'язання певних проблем. (Павелко, 1988). Отриманий результат – це вищі рівні організаційних нововведень і більша різноманітність в рамках національних систем вищої освіти (Ван Вугт, 1997).

Ці припущення базуються на умові, що інституційна автономія невіддільна від автономії факультету. Інституційна і факультетська самостійність вважалися взаємодоповнювальними стовпами «Академічної революції», яка надала можливість навчальним закладам утримувати владу, не підзвітну уряду, і дозволила факультету визначати структуру системних підходів – яких студентів приймати і який персонал наймати – і системних виходів – які предмети викладати і які теми досліджувати (Дженкс і Різмен, 1968).

Однак останнім часом деякі оглядачі системи вищої освіти дійшли висновку, що інституційна і факультетська автономія ввійшли в суперечність. Таппер і Залтер (1995), для прикладу, відзначили негативний зв'язок між інституційною автономією та автономією факультету у Великобританії: «Чим більш автономні інститути, університети, тим менше їхні академічні представники спроможні керувати своєю роботою». Цей очевидний парадокс може бути зрозумілим в умовах змінних меж інституційної автономії. Марґінсон (1997) стверджує, що поле діяльності інституційної автономії зумовлюється національними економічними і політичними пріоритетами. Інститути вільні у

визначенні напрямку власних дій, але вони діють винятково у рамках національних стратегій. Прийняття тактичних рішень децентралізувалося до окремих інститутів, але прийняття стратегічних рішень зосереджується на національному рівні. Децентралізоване прийняття тактичних рішень може звільнити заклад від надмірного контролю на рівні мікро-управління, але централізоване прийняття стратегічних рішень може обмежувати автономію представників окремого факультету, які повинні тепер узгоджувати свою діяльність з національними пріоритетами і діяти в їхніх межах.

Асоціації, що перебувають поміж інституційною автономією та автономією факультету, ще чекають своєї емпіричної оцінки. Метою даного дослідження було визначити, чи пов'язана інституційна автономія з автономією факультету національної системи вищої освіти, що нещодавно запровадила політику розширення [у Тайвані (Китайська Республіка)]. Друга мета дослідження – визначити, чи автономія факультету сприяє усвідомленню індивідуальних повноважень, щоб включитися в інноваційну діяльність – надбання автономії факультету. Ми протестували два взаємопов'язані питання дослідження: а) чи професорсько-викладацький склад у Тайвані сприймає свою роботу як автономну, і б) чи викладачі факультету, які вважають свою роботу самостійною, відчують себе також уповноваженими включитись у проекти, пов'язані зі змінами діяльності?

Інституційна автономія в Тайвані

Як у більшості Азійських країн, тайванська система вищої освіти була надто централізованою. (Чао та Маєрс, 1998). Міністерство освіти розробляло і «спускало згори» більшість напрямків навчальних програм для студентів, факультетів, штатний розклад і адміністративний склад. Державні плани з розвитку робочої сили визначали кількість студентів і пропонували інститутські освітні програми (Ціг, 1989). Навчальні плани були стандартизовані урядовою постановою. Міністерство призначало президентів усіх державних кампусів. Хоча приватні навчальні заклади і могли самі обирати власних президентів, вимагалось їхнє остаточне затвердження Міністерством (Чен, 1997).

Рух за студентське і факультетське самоврядування посилювався, став активнішим після того, як у 1987 був скасований

закон про обов'язкову військову службу. Протести проти урядового призначення інституційного керівництва у Національний Тайванський університет і Національний Тайванський Нормальний університет стали каталізатором перемін. У 1992 уряд погодився на призначення нових президентів зі списку кандидатів, представленого двома університетами. Вже у 1994 право виборів президентів було надане всім державним інститутам (Чен, 1997; Ванг, 1996).

Модифікований Університетський Акт 1994 року розширив інституційну автономію. Коледжам та університетам було надане право складання власних навчальних планів, за винятком вимоги обов'язкового проходження військової підготовки. Ще одним завоюванням навчальних закладів стала більша бюджетна гнучкість, було дозволено перерозподіляти ресурси на нові академічні програми. Одночасно також зросли сподівання на збільшення фінансових надходжень. Зиск від автономії супроводжувався новою вимогою активізації пошуку альтернативних джерел прибутків (Морріс, 1996).

У своєму прагненні обирати керівників, розробляти програми і мати доступ до зовнішнього фінансування адміністрація і професорсько-викладацький склад у Тайвані збагатилися новими ролями і зобов'язаннями. Однак Університетський Акт 1994 року чітко не визначив, які права та обов'язки надаються професорсько-викладацькому складу, а які залишаються прерогативою урядових органів. Взаємозалежність між інституційною автономією та самоврядуванням факультету визначаються в кожному університеті окремо.

Автономія факультету

Автономність закладу визначається обсягом самовизначення і свободи дій у певному виді діяльності (Гекмен і Олдгем, 1975; Тернер і Лоуренс, 1965). У тих, котрі мають автономію, є можливість контролювати темп роботи, регулювати робочі процеси і процедури оцінки. Автономія і незалежність не синонімічні; автономні діячі можуть залежати від широкої міжособистісної співпраці для того, щоб завершити взаємозалежні завдання (Кірганду, 1983). Мульти-дисциплінарні команди, дослідницькі групи і сектори факультету можуть бути прикладом

таких автономних фахових колективів, що залучаються до взаємозалежної діяльності.

Важливість професійної автономії добре описана і задокументована (Етціоні, 1969; Гекмен і Олдгем, 1975; Лоулер, 1973; Тернер і Лоуренс, 1965). Міра успішної професійної діяльності пов'язувалася з правом виконувати певний вид праці і «обговорювати наперед умови, за яких вона буде здійснюватись» (Павелко, 1988). Саморегуляція поміж професіоналами в межах робочих процесів і методів поєднувалася з високим рівнем виконання, мотивації і задоволення роботою, а також низьким рівнем реорганізації штатів і прогулів (Спектор, 1986). Перрі і його колеги (1997) вивчали, як сприймається автономія професорсько-викладацьким складом інститутів США за понад трирічний період. Вони виявили, що викладачі, які повідомляли про високий рівень автономії, були більше задоволені своїм викладанням, мали менше стресів, пов'язаних з роботою, при цьому незначною була ймовірність їхнього бажання її кидати. Коли в професорсько-викладацького складу факультету розвивається почуття особистої відповідальності, змагання і успіху, з'являється автономність, що забезпечує вищий рівень задоволення потреб і досягнення більших успіхів.

Автономія визначається як глобальний конструкт, без диференціювання чітких її вимірів (Гекмен і Олдгем, 1975; Іверсон і Рой, 1994; Сім та ін., 1976). Однак користь багатовимірного підходу зумовлена впливом автономії на організаційні процеси, процедури і розпорядок. Чанг (1977) стверджує, що автономія впливає на методи роботи, її темп і встановлення завдань. Ніколсон (1984) говорить, що автономні працівники здатні визначати засоби і цілі роботи, а також розподіл часу. Доречність багатороннього підходу до автономії у вищій освіті відстоює Балдрідж і його колеги (1973). Вони визначають автономію факультету як «здатність професіоналів вирішувати робочі питання, брати активну участь у прийнятті головних академічних рішень, отримувати належну оцінку з боку колег-професіоналів і бути відносно вільними від бюрократичного регулювання і обмежень».

У даному дослідженні був використаний багатовимірний підхід до автономії праці, розроблений Броу (1985). На його думку, автономія може розглядатися за трьома чіткими ознаками:

· *Метод(method)* стосується змісту роботи. Для членів факультету він включає право визначення змісту запропонованих курсів та досліджень, а також пріоритетних напрямків у здійсненні допоміжних послуг.

· *Графік (schedule)* пов'язаний із тривалістю та режимом роботи. Члени факультету мають право вирішувати, коли проводити заняття, коли керувати дослідженнями і коли виконувати допоміжні послуги.

· *Оцінювання(evaluation)* належить до визначення якості роботи. Членам факультету надається можливість визначати критерії оцінки якості викладання, дослідження і здійснення інших послуг.

Метод

Вибірка

Навчальний універсум 22 коледжів і університетів презентує стратифіковану випадкову вибірку, що охоплює 28% від усіх чотирирічних навчальних закладів Тайваню. Навчальні заклади були стратифіковані за призначенням (багатопрофільний університет, технічне училище, педагогічний коледж) і управлінням (державні і приватні). Довільно обрана одна десята професорсько-викладацького складу (N= 670) у вибіркових закладах була запрошена взяти участь у дослідженні. Дослідження базується на використаних відповідях 42.5% (N=285) запрошених учасників. Відсоткова шкала відповідей збігається з результатами подібних досліджень, в яких шкала відповідей коливається від 24% до 47% (Карнаган, 1982; Купер і Генслі, 1993; Маркус і Сміт, 1996; Смарт та ін., 1997).

Методика

Перехресне дослідження було застосоване до вибраного прикладу у січні 1998. Запитальники були надіслані через внутрішні поштові системи університетів. Респонденти зазначали виміри автономії праці (*work autonomy measure*) (Броу, 1985). У подібних дослідженнях коефіцієнти кореляції між трьома аспектами автономії були середніми, коливаючись від 0.30 до 0.42, і показали, що виміри визначають певні аспекти автономії (Броу і Бекер, 1987). Аналіз факторів, що базується на великій вибірці (N=9.421),

підтвердив і підсилив трифакторну структуру вимірювання (Броу, 1989). П'ять досліджень виявляють коефіцієнт альфа (coefficient alphas), що коливається від 0.85 до 0.92 для кожного виміру; значення, що підтверджують надійність вимірювання (Броу, 1985, 1989; Броу і Бекер, 1987).

Щоб визначити зв'язок між автономією факультету і його здатністю впроваджувати зміни, респонденти також заповнили шкалу Сігеля і Кемерера (1978) щодо підтримки нововведень. Шкала нововведень вимірює величину, на яку професіонали вважають свої організації відкритими до нових ідей. Високі показники свідчать, що індивідууми відчувають підтримку від своїх організацій і повноваження ризикувати і впроваджувати зміни. Коефіцієнти альфа, що коливаються від 0.86 до 0.94, доводять надійність вимірювання. Подібні дослідження продемонстрували корисність вимірювання в межах розрізнення інновативних та неінновативних організацій (Орпен, 1990; Сігел і Каммерер, 1978). В інших пунктах запитальника було прохання вказати демографічну інформацію і все, що стосується досвіду роботи.

Аналіз даних

Отримані результати стандартів розподілу, лінійності зв'язків і нелінійності змінних показали, що доречним був би додатковий аналіз даних (Нетер та ін., 1996). Методика статистики, використана в аналізі даних, включала ті-тести (t-tests), однобічний ANOVA (one-way ANOVA), миттєву кореляцію персонального продукту і регресію. Статистичні пакети для комп'ютерних програм соціальних наук (SPSS) було використано для управління аналізом.

Ризик зробити помилки I-типу (I-type) – відмова від нульової гіпотези, коли вона насправді правильна – збільшується з кожною гіпотезою, що випробувана за допомогою перелічених методик. Щоб знизити вразливість до помилки I типу, було застосовано корекцію Бонферроні (a Bonferroni correction). Корекція Бонферроні ділить можливість помилки I-типу порівну між усіма випробуваннями гіпотез (Кеппель, 1991). Тут альфа-рівень (0.05) був розділений набором тестів.

Результати

Більшість респондентів (60%) були чоловічої статі, у віці 30-ти (39.3%), або 40-а (44.6%) років. Інші мали вік 20 (3.2%), 50 (11.6%), або 60 (1.4%) років. Більшість респондентів мали докторський (60.7%) або магістерський (32.5%) наукові ступені. Бакалаврський ступінь мали лише 5.0% респондентів; статус молодшого члена університетської корпорації – 1.8%.

Тривалість перебування на своїх посадах більше ніж у чверті (25.8 %) респондентів становила 11 і більше років, у 39.6% респондентів – від 5 до 10-ти років. Понад третина (34.6%) респондентів обіймала свої посади менше 5-ти років.

Багато респондентів мали великий досвід роботи у вищій освіті: 40.1% – більше 11 років у коледжах чи університетах, 37.6% – від 5 до 10-ти років, лише 22.2% – менше 5-ти років.

Більшість респондентів (54%) працювала в державних інституціях. Серед них 140 були викладачами у загальнонаукових університетах, 71 – у технічних інститутах і 74 – у педагогічних коледжах.

Інституційні і демографічні зміни

Факультети у державних інститутах мали вищі показники по кожному з трьох вимірів автономії. Однак жодна відмінність не була статистично значущою після того, як був досягнутий альфа рівень (0.05), застосовуючи корекцію Бонферроні.

Факультети технічних інститутів мали значно нижчі показники у вимірі оцінювання, ніж аналогічні – загальних університетів чи педагогічних коледжів. Факультети технічних інститутів мали також найнижчі показники для виміру методу і графіків, але в середньому відмінності не були статистично значущими.

Дуже низькі показники у вимірі оцінювання були у жіночої частини факультету. Вони відчували, що контроль щодо критеріїв, за якими оцінюється їхня робота, дуже малий. Жінки-викладачки мали також нижчі показники для вимірів методу і графіків, але середні відмінності не були статистично значущими після того, як було досягнуто альфа-рівень, застосовуючи корекцію Бонферроні.

Суттєві відмінності рівня освіти були виявлені в межах вимірів методу та оцінювання. Викладачі, в яких найвищим науковим

ступенем був бакалаврський, мали значно нижчі показники у вимірі методу, ніж викладачі зі ступенем магістра чи доктора. Викладачі лише з бакалаврським ступенем мали суттєво нижчі показники у вимірі оцінювання, ніж викладачі з докторським ступенем.

Аналіз коливань не виявив жодних значущих середніх групових відмінностей у рамках віку респондентів, їхніх років по одержанні вищої освіти чи тривалості перебування на їхніх поточних посадах.

Автономія і підтримка інновацій

Кореляція миттєвого персонального продукту між виміром методу в автономії і підтримкою організацією інновацій була позитивною (0.435) і значущою на 0.001 рівні. Викладачі, які повідомляють про високий рівень свободи щодо викладання і наукової роботи, можуть також відчувати себе спроможними залучатися до діяльності, спрямованої на зміни.

Кореляція миттєвого персонального продукту між виміром графіку в автономії і підтримкою організацією інновацій була позитивною (0.383) і значущою на 0.001 рівні. Інституційно схвалена свобода регулювання тривалості роботи викладачів також пов'язується ними із підтримкою інновацій.

Кореляція миттєвого персонального продукту між виміром оцінювання в автономії і підтримкою організацією інновацій була малою (0.162) і статистично не значущою. Саморегулювання у критеріях оцінювання виявилось менш важливим у межах сприйняття підтримки інновацій, ніж це було стосовно методу і графіку.

Тоді як результати кореляційних досліджень можуть бути розширені, щоб довести довірливий зв'язок між змінними чи визначити причини і наслідки, результати аналізу регресії таки доводять, що автономія факультету може бути важливою детермінантою у сприйнятті підтримки інновацій. Три виміри автономії були причиною 21.9 % коливань у показниках підтримки інновацій. Вимір методу є причиною найбільшої частини коливань підтримки інновацій, сягаючи 19.0%

Дискусія

Загалом респонденти дослідження повідомили про високий рівень автономії стосовно методів і графіків та середній рівень автономії в оцінюванні. Можливості респондентів у автономії оцінювання і щодо графіків були також вищими, ніж виявлені у дослідженнях серед корпоративних працівників у США (Броу, 1985, 1989). Однак середній показник методу був нижчим, ніж одержані в дослідженнях серед працівників сектору, спрямованого на прибуток. (Броу та Бекер, 1987; Броу, 1989).

Результати свідчать, що потрібні додаткові дослідження в університетських колах, які можуть забезпечити основу для інституційних, міжкультурних і міжнаціональних порівнянь.

Наступне дослідження може також враховувати впливи норм робочого місця і процесів професійної соціалізації, не характерних для вищої освіти. Норми культури факультету передбачають, що автономія пропагує інтелектуальне розмаїття і творчість (Остін, 1990; Дрессел і Фарисай, 1972). Ступінь ідентифікації зі стандартами культури факультету може пояснювати варіювання відповідей стосовно рівнів автономії праці. Тайванські викладачі, які проходили стажування в Сполучених Штатах, де такі стандарти дуже високі, можуть повідомляти про невідповідність між очікуваннями автономії та отриманим її рівнем.

Про найнижчий рівень автономії має тенденцію звітувати жіноча частина викладацького складу, викладачі технічних інститутів, а також ті, чий найвищим академічним ступенем є бакалаврський. Обмежене представництво жінок на факультетах і на високих адміністративних ролях зумовлюють таке сприйняття ними автономії. Жінки-викладачі можуть почуватися витісненими з процесів обговорення і прийняття рішень щодо навчального плану, пріоритетів у науковій роботі та процедур оцінювання.

Викладачі з лише бакалаврським ступенем можуть розглядатися своїми колегами і начальниками як менш кваліфіковані. Там, де знання вважають недостатнім, методи праці, робочі графіки і оцінювання можуть перебувати під додатковим наглядом менеджерів організації (Павелко, 1988). Персоналу з низьким рівнем кваліфікації може надаватися менша свобода дій у роботі, ніж особам з високим науковим ступенем.

Інституційна автономія і автономія факультету можуть бути менш тісно пов'язані між собою в технічних інститутах. Низький рівень автономії у технічних інститутах може зумовлюватися тісними зв'язками інститутів з тайванськими урядовими дослідницькими структурами. Інституційні дослідження залежать у більшості випадків від фінансових преференцій Національної Ради з питань науки, яка координує урядові дослідження і програми розвитку (Чен, 1989). Службові посади, обов'язки і суть роботи встановлюються пріоритетами, запровадженими зовнішніми установами і фінансовими авторитетами.

Результати кореляційних тестів свідчать, що інституції, які надають високий рівень автономії професорсько-викладацькому складу, є також і більш відкритими для інноваційної діяльності. Самостійне визначення методів праці виступає найважливішою детермінантою у сприйнятті цієї підтримки нововведень. Автономія факультету і пов'язані з нею академічні свободи сприяють креативності і втіленню нових ідей.

Висновок

Хоча наукові імплікації можуть не вийти за рамки цього національного зразка, одержані результати показують, що інституційна автономія і автономія факультету міцніше пов'язані між собою у багатопрофільних університетах і педагогічних коледжах, ніж у технічних інститутах. Ці висновки деякою мірою підтверджують висновки Маргінсона (1997), що викладачі працюють у рамках вимог «регульованої автономії», де їхні індивідуальні дії визначаються рамками встановлених урядом і керівництвом меж. Автономія може бути більш регульованою в інституціях, де до першорядних обов'язків факультету належить дослідницька робота.

Результати дослідження свідчать також про зв'язок між автономією факультету і підтримкою інновацій. Інститути, що надають професорсько-викладацькому складу високий рівень свободи дій у роботі, мають тенденції підтримувати спрямовані на зміни дії.

Рівень автономії в інституції може зумовлювати рішення факультету залучатися до пов'язаних з ризиком ініціатив, включаючи нові ідеї та підходи до розв'язання проблем. Автономія і відносно ризиківана поведінка можуть сполучатися

з намаганнями інституції забезпечити нові освітні технології або ініціювати програми, пристосовані до змінних потреб у фахівцях різної спеціалізації (Каррі, 1992; Сеймур, 1988). Сталі надбання інституційної автономії – гнучкість, відкритість, новаторство – можуть не спрацювати там, де професорсько-викладацький склад факультету не має змоги визначати структуру і методику власної роботи.

Інновації у вищій освіті все більше і більше залежать від зовнішніх обставин, пов'язаних з роллю, яку відіграє вища освіта у місцевому і національному розвитку (Бесс, 1988; Парсонс і Платт, 1973; Пфедфер і Саланчик, 1978). Організація і управління інституційними відповідями на виклики у вищій освіті, де виробничий процес (в якому задіяні професіонали) і наслідок (отримані результати) роботи не настільки легко побачити, все ж залишається складними (Вілсон, 1989). Умови праці у вищій освіті вимагають індивідуальної ініціативи за підтримки систем з високим рівнем автономії факультету й участі у прийнятті рішень. Як факультет упорається з навалою проблем і непередбачуваних обставин, може бути зумовлено, фактично, індивідуальним сприйняттям автономії та інституційної підтримки змін.

Оскільки країни починають рухатися в напрямку звільнення від централізованого державного контролю за вищою освітою, від інституційних керівників вимагається уможливлення, підтримка і підвищення рівня автономії факультету. Нові відносини між урядовими чиновниками, адміністрацією інституцій і професорсько-викладацьким складом факультету вимагають змін у нормах, поглядах і позиціях, так само, як перебудова інституційних обов'язків і змісту роботи. Врахування вимірів автономії факультету і пов'язаних з нею функціональних надбань може характеризувати політичний і стратегічний розвиток в інституціях, що перебувають у періоді переходу до децентралізованих форм управління.

ПОСИЛАННЯ

Aaviksoo, J. (1997). 'Priorities for higher education in Central and Eastern European countries', *Higher Education Management* 9 (2), 19-25.

Arimoto, A. (1997). 'Market and higher education in Japan', *Higher Education Policy* 10, 199-210.

Ashby, W. (1956). *An Introduction to Cybernetics*, London: Chapman and Hall.

Austin, A. (1990). 'Faculty cultures, faculty values', in Tierney, W. (ed.), *Assessing Academic Climates and Cultures*, San Francisco: Jossey-Bass, pp. 61-74.

Baldrige, J., Curtis, D., Ecker, G. and Riley, G. (1973). 'The impact of institutional size and complexity on faculty autonomy', *Journal of Higher Education* 44, 532-548.

Bess, J. (1988). *Collegiality and Bureaucracy in the Modern University: The Influence of Information and Power on Decision Making Structures*, New York: Teachers College Press, Columbia University.

Birnbaum, R. (1988). *How College Work: The Cybernetics of Academic Organization and Leadership*, San Francisco: Jossey-Bass.

Bollag, B. (1997). 'Higher education in Europe moves away from state control', *The Chronicle of Higher Education* (November 7), A47-A48.

Breaugh, J. (1985). 'The measurement of work autonomy', *Human Relations* 38, 551-570.

Breaugh, J. (1989). 'The work autonomy scales: Additional validity evidence', *Human Relations* 42, 1033-1056.

Breaugh, J. and Becker, A. (1987). 'Further examination of the work autonomy scales: Ythree studies', *Human Relations* 40, 381-400.

Carnahan, R. (1982). 'Faculty attitudes on alienation related to specific professional and environmental characteristics in higher education: Collective bargaining as a consequence of this attitude and characteristics', Educational Resource Information Center (ERIC) document 225452.

Chao, L. and Myers, R. (1998). *The First Chinese Democracy: Political Life in the Republic of China on Taiwan*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

Chen, S. (1997). 'Taiwan', in Postiglione, G. and Mak, G. (eds.), *Asian Higher Education: An International Handbook and Reference Guide*, Westport, CT: Greenwood Press, pp. 354-358.

Chung, K. (1977). *Motivational Theories and Practices*, Columbus, OH: Grid Publishing.

Clark, B. (1996). 'Substantive growth and innovative organization: New categories for higher education research', *Higher Education* 32, 417-430.

Cooper, P. and Hensley, O. (1993). 'Faculty perceptions of measures of activity and productivity', *Presented at the Annual Forum of the Association for Institutional Research*, Chicago, Educational Resource Information Center (ERIC) document 360911.

Curry, B. (1992). *Instituting Enduring Innovations: Achieving Continuity of Change in Higher Education*, ASHE-ERIC Higher Education Report No. 7, Washington, DC: Association for the Study of Higher Education.

Dressel, P. and Faricy, W. (1972). *Return to Responsibility: Constraints on Autonomy in Higher Education*, San Francisco: Jossey-Bass.

Etzioni, A. (1969). *The Semi-Professions and Their Organization*, New York: Free Press.

Hackman, J. and Oldham, G. (1975). 'Development of the job diagnostic survey', *Journal of Applied Psychology* 60, 159-170.

Hsieh, H. (1989). 'University education and research in Taiwan', in Altbach, P. (ed.), *Scientific Development and Higher Education: The Case of Newly Industrializing Nations*. New York: Praeger, pp. 177-214.

Iverson, R. and Roy, P. (1994). 'A causal modal of behavioral commitment: Evidence from a study of Australian blue-collar workers', *Journal of Management* 20, 15-41.

Jencks, C. and Riesman, D. (1968). *The Academic Revolution*, Garden City, NY: Doubleday.

Keppel, G. (1983). *Design and Analysis: A Researcher's Handbook*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Kiggundi, M. (1983). 'Task interdependence and job design: Test of a theory', *Organizational Behavior and human Performance* 31, 145-172.

Lawler, E. (1973). *Motivation in Work Organizations*, San Francisco: Jossey-Bass.

Marcus, L. and Smith, R. (1996). 'Faculty perceptions of strategic visioning', *Presented at the Annual Meeting of the American Educational research Association*, New York, Educational Resource Information Center (ERIC) document 394465.

Marginson, S. (1997). 'How free is academic freedom?', *Higher Education Research and Development* 16(3), 359-369.

Moore, K. (1998). 'The challenge of change in the information age: Three forces spurring university transformation', *Higher Education in Europe* 23(2), 163-168.

Mora, J. (1997). 'Market trends in Spanish higher education', *Higher Education Policy* 10, 187-198.

Morris, P. (1996). 'Asia's four little tigers: A comparison of the role of education in their development', *Comparative Education* 32, 95-109.

Neter, J., Kutner, M., Nachtsheim, C. and Wasserman, W. (1996). *Applied Linear Regression Models*, Chicago: Irwin.

Nicholson, N. (1984). 'A theory of work role transitions', *Administrative Science Quarterly* 29, 172-191.

Orpen, C. (1990). 'Measuring support for organizational innovation: A validity study', *Psychological Reports* 67, 417-418.

Parsons, T. and Platt, G. (1973). *The American University*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Pavalko, R. (1988). *Sociology of Occupations and Professions*. Itasca, IL: Peacock.

Perry, R., Menec, V., Struthers, C., Hechter, F., Schonwetter, D. and Menges, R. (1997). 'Faculty in transition: A longitudinal analysis of the role of perceived control and type of institution in adjustment to postsecondary institutions', *Research in Higher Education* 38(5), 519-556.

Pfeffer, J. and Salancik, G. (1978). *External Control of Organizations: A Resource Dependence Perspective*, New York: Harper and Row.

Seymour, D. (1988). *Developing Academic Programs: The Climate for Innovation*, ASHE-ERIC Higher Education Report No. 3. Washington, DC: Association for the Study of Higher Education.

Siegel, S. and Kaemmerer, W. (1978). 'Measuring the perceived support for innovation in organizations', *Journal of Applied Psychology* 63, 553-562.

Sims, H., Szilagyi, A., Keller, R. (1976). 'The measurement of job characteristics', *Academy of Management Journal* 19, 196-213.

Smart, J., Kuh, G. and Tierney, W. (1997). 'The roles of institutional cultures and decision approaches in promoting organizational effectiveness in two-year colleges', *Journal of Higher Education* 68, 256-281.

Spector, P. (1986). 'Perceived control by employees: A meta-analysis of studies concerning autonomy and participation at work', *Human relations* 39, 1005-1016.

Tapper, E. and Salter, B. (1995). 'The changing idea of university autonomy', *Studies in Higher Education* 20(1), 59-71.

Turner, A. and Lawrence, P. (1965). *Industrial Jobs and the Worker*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Van Vught, F. (1997). 'Combining planning and the market: An Analysis of the government strategy toward higher education in the Netherlands', *Higher Education Policy* 10, 211-224.

Wang, L. (1996). 'Higher educational expansion in Taiwan from 1950 to 1994: Patterns and explanations', *Presented at the Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education*, Memphis, TN: Educational Resources Information Center (ERIC) document 402835.

Wilson, J. (1989). *Bureaucracy: What Government Agencies Do and Why They Do It*, New York: Basic Books.