國立台灣師範大學人類發展與家庭學系

博士學位論文

跨國餐旅觀光休閒學門品質評量工具之研究

A Study on a Transnational Instrument for Measuring the Quality of Undergraduate Hospitality, Tourism and Leisure Programs

指導教授：洪久賢博士

研究生：鄧之卿

中華民國九十七年六月

國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系
博士學位論文

研究生：鄧之卿

論文題目：跨國餐旅觀光休閒學門品質評量工具之研究

業經本委員會審議通過

論文考試委員會委員：

蕭錫錡 講座教授
正修科技大學

吳清山 教授兼執行長
財團法人高等教育評鑑中心基金會

李銘輝 校長
台灣觀光學院

劉元安 副教授
國立台灣師範大學人類發展與家庭學系

洪久賢 教授兼研發長、本論文指導教授
國立台灣師範大學人類發展與家庭學系

中華民國九十七年三月十三日

謝　誌

在我考上博士班之前，從來沒有想過自己會再度投入學術的殿堂，歷經探索、孤獨、奮戰與歡樂交織的旅程。四年後的我充滿欣喜與感動；欣喜的是自己在這段博士班期間從基礎紮根，愈挫愈勇，逐漸能夠體會做學問及做研究的樂趣；感動的是我周遭有許多幫助我的師長、朋友及家人，讓我一路走來平順許多，充滿豐盛的收穫與成長，我真是一個幸運的人。

首先最要感謝的人，是我的恩師洪久賢教授。我何其榮幸能夠有洪老師的指導，從我進入師大以來，洪老師一路的提攜與照顧，像是嚴師、也像是心靈伙伴。我從洪老師身上看到嚴謹的治學態度，熱愛學術，積極向上的處事風格，是我一生學習的最佳典範。另一方面，洪老師也是我遇到困難時最佳的諮詢對象，在我徬徨無助時，她豐富的經驗與指引協助我克服了許多挑戰。同時，也由於洪老師的提拔和鼓勵，讓我有機會在博士班畢業之前獲取國外訪問研究的獎補助，得以在而立之年重返海外留學的生活體驗。這一切都要感謝洪老師！

這本論文的完成，另有賴多位資深前輩給我的建議及協助，包括蕭錫錡教授、吳清山執行長，以及在整合型研究計畫貢獻良多的李銘輝校長和劉元安教授等四位口試委員，讓我在論文撰寫過程中進行反思及修正，使其更臻完美。

我的博士班生活，雖然壓力沈重但也結識不少好友。從我先後參與的研究團隊成員，包括敦懿、婉婷、玥含、林琳、宣萱等同門姊妹，課業兼談心的好友慧娟、婷棋、楊帆、佩勳等同屆同學，到每一位學長姐與學弟妹們，都是我在博士班生涯相互砥礪與切磋的對象。另我在明新科大任教期間的好友 Sue 及 Nicole，分享我博士生活的點滴，幫我打氣，是我最佳的傾訴對象。

最後，也是最需感謝支持我完成博士學位的重要支柱，是我親愛的家人。我的先生良翰，從我報考博士班至我出國研究的這段期間，始終默默付出與關懷著我，還需擔負起父代母職的角色，對此感激之意溢於言表。我偉大的母親，總是在我需要幫助時展開溫暖的雙臂，替我照顧兩個年幼的孩子，聆聽及分擔我的辛勞。我的兄弟姊妹和婆家，也是支持我的重要團體，讓我在博士求學過程中有堅強的後盾。我兩個可愛的女兒，經常看到我埋首書中的背影，但他們的乖巧與懂事，是我心靈上最大的安慰。

在此，我要對曾經幫助我的師長、朋友及家人獻上最大的敬意與感謝！

鄧之卿　謹識

2008 年 5 月於英國 Glasgow

摘　要

論文名稱：跨國餐旅觀光休閒學門品質評量工具之研究

校所組別：國立台灣師範大學人類發展與家庭學系餐旅管理與教育組博士班

研究生：鄧之卿　　指導教授：洪久賢

由於全球餐旅觀光休閒系所的數量急速擴充，教育品質的議題在國際間已然成為令人關注的焦點，加上影響此學門品質的構面與指標亟待驗證，故發展國際適用的餐旅觀光休閒學門品質評量工具之重要性不言而喻。本研究目的在於：(1) 探討跨國餐旅觀光休閒學門品質的關鍵因素及指標構面；(2) 發展跨國餐旅觀光休閒學門品質評量工具，考驗此評量工具之信效度及各因素之相對貢獻程度；(3) 檢測此跨國品質評量工具之複核效度，據以探討此評量工具之延展性和可行性。此品質評量工具的面向融合了 CIPP 模式及 MBNQA 的指標概念，且整合 ACPHA、QAA、TedQual、以及 NRPA 等國際餐旅、觀光、休閒學門品質系統之共同性。本研究經由完整的三階段量表發展程序，以美國（N = 303）及台灣（N = 430）之餐旅觀光休閒管理系所的教師為對象，調查其對於任教系所的品質知覺。本研究的主要發現如下：

一、本研究根據理論及探索性因素分析的建議提出修正模式，將原本的「課程」和「教學與學習」因素合併，成為一個新的初階因素「課程與教學」。因此，本研究的修正模式為二階六因素的模式。

二、本研究驗證性因素分析結果支持修正模式作為跨國餐旅觀光休閒學門品質評量工具之假設，此評量工具包含以「系所品質」為首的高階潛在因素；另包括有「策略性規劃」、「課程與教學」、「資源」、「教師」、

「學生成就」以及「行政管理」等六個初階品質因素；加上反映各個因素項下的12個觀察變項（依序為願景、使命及目標；自我改善；課程；教學與學習；教研資源與管理；教研空間；師資；教師表現；學生表現；系友回饋；行政領導；學生事務等）以及代表各觀察變項的62個指標題項。

三、本研究評量工具經由美國樣本的複核效化程序，結果獲得良好的適配，因而確認此跨國品質評量工具具有跨樣本的延展性和可行性。另外經由競爭模式的比較，結果支持本研究的修正模式是一個測量品質較佳的工具。

四、本研究學門品質關鍵因素的相對貢獻程度皆很高，且美國與我國樣本的認知並無顯著差異。這六個關鍵因素的因素負荷量介於0.75至0.97之間，貢獻比重依序為「課程與教學」、「教師」、「行政管理」、「學生成就」、「策略性規劃」以及「資源」。

本研究所發展的跨國品質評量工具能夠提供學術界及教育實務界有效衡量系所品質的各個面向，可作為系所自評及內部品質評鑑的參考依據。另此跨國評量工具亦能作為教育評鑑單位及學門系所訂定國際認證資格架構及學門品質認可的標準/指標，據以提供跨國評鑑及教育比較的基準。

關鍵詞：跨國教育品質；學門品質；評量工具；餐旅、觀光、休閒教育

A Study on a Transnational Instrument for Measuring the Quality of Undergraduate Hospitality, Tourism and Leisure Programs

Abstract

Quality of education has drawn a lot of attention since the number of undergraduate hospitality, tourism and leisure programs (HTLPs) has risen rapidly around the world. However, it is difficult to define educational constructs such as “quality”, so there has been little empirical investigation of educational quality for HTLPs. Accordingly, it is essential to develop a transnational quality instrument to measure the quality of HTLPs. This study has three purposes: (1) to investigate the key factors and indicators of the quality of HTLPs; (2) to develop and verify the reliability, validity and the relative importance of key factors of a transnational instrument which measures the quality of HTLPs and (3) to cross-validate this instrument and verify its transnational extension and feasibility. This comprehensive instrument considers the perspectives of CIPP and MBNQA, and integrates the similarities in the quality standards/ indicators of ACPHA, QAA, TedQual and NRPA. This study adopted three stage scale development procedures to develop and validate the instrument. Survey responses from the US sample (N = 303) and Taiwan sample (N= 430) who teach at HTLPs were used to verify this instrument. The major findings of this study are as follows:

First, the results of EFA and theory suggest a modified model, which combines two factors “curriculum” and “teaching and learning” into one new first-order factor “curriculum and instruction”. Thus, the modified model is a second-order, with six first-order factors, measurement model.

Second, the results of CFA support the hypotheses of the modified model as an instrument. This instrument consists of two orders of constructs with program quality on top; six quality dimensions are first-order factors, including strategic planning, curriculum and teaching, resources, faculty, student achievements, and administrative

management; 12 observed variables come underneath these dimensions; and finally, 62 indicators come underneath the corresponding observed variables.

Third, the cross-validation results of the US sample provide strong evidence that the modified model is a cross-national instrument with good fit. The results from competing model comparisons also identify better psychometric quality for this modified model than the rest of competing models.

Fourth, the results show that each key factor has a great contribution to program quality in terms of sample groups. The values of six factor loadings are among 0.75 and 0.97. Among the six factors, “curriculum and teaching” and “faculty” have the highest loadings; next come “administrative management”, “student achievements” and “strategic planning”; the last is “resources”.

This instrument not only contributes to theory development but also provides insights into practice. It can reflect the quality of the different dimensions of HTLPs, thus can act as global benchmarks of self evaluation and an internal quality control tool for both accreditors and HTLPs. Moreover, this instrument can be an external quality assurance scheme which provides a comparison basis of transnational education evaluation. The quality factors/ indicators of this instrument can also be served as standards/ indicators of international certification and accreditation systems for HTLPs.

Key words: Transnational education quality, Program quality, Instrument, Hospitality, Tourism, Leisure, Higher education

目　次

表　次

圖　次

第一章　緒 論

本章主要陳述研究背景與動機、研究目的、研究問題、研究範圍與限制、以及名詞解釋等六個部分，分別加以說明。

第一節　研究背景與動機

一、全球餐旅觀光休閒高等教育數量擴充

隨著全球經濟及國際觀光人數持續的成長，帶動餐旅、觀光、休閒活動的蓬勃發展、因而刺激專業人力與教育需求的增加(United Nation World Tourism Organization [UNWTO], 2006)。為因應產業發展與結構上的變遷，餐旅觀光休閒高等教育乃成為培育此領域中高階專業人才的正式管道。根據 Rappole (2000)的統計，美國自 1900~1998 年間設立的高等教育餐旅相關系所共有 149 個學士班；至 2006 年數量增加至 206 個學士班 (United States Department of Education, 2006)，成長近達四成。英國在 1990 年代大學的觀光系所亦呈現快速地成長。在 1995~1998 年之間，觀光系所的學生數從 1,666~2,363 增加了 42% (Stuart-Hoyle, 2003)。根據「品質保證局」（Quality Assurance Agency，簡稱 QAA）評鑑全英國餐旅觀光休閒系所的名冊，至 2000 年為止英國共計有 109 個學士班(QAA, 2000a)。而近年來，台灣高等教育餐旅觀光休閒系所亦呈現快速的成長。台灣在 2003 年共計有 82 所大學或學院設有餐旅、觀光與休閒遊憩相關系所，其中有 64 個為學士班(Horng & Lee, 2005)；到 2006 年激增至 95 所大學或學院設有餐旅、觀光、休閒相關系所，其中有 107 個為學士班，且目前數量還在持續擴增當中（教育部統計處，2007）。然而，未經檢視而快速

增加的餐旅觀光休閒系所，其品質令人堪慮。現今社會對於餐旅相關教育品質的期許，使得教育評鑑的角色日形重要(Bosselman, 1996)。面對高等教育績效責任(accountability)的聲浪，餐旅觀光休閒系所除了必須符合高等教育機構的任務與目標之外，亦需重視專業學門評鑑的標準，以達教育品質保證(quality assurance)的目的。

二、餐旅觀光休閒學門認可/評鑑制度之發展現況

教育品質並非新的議題；然而，當今教育品質的研究在國際脈絡下已然成為令人關注的焦點(López, 2005)。歐美先進國家在餐旅觀光休閒教育之評鑑較我國提早發展，其評鑑組織、評鑑制度與品質保證等做法皆比我國來的完善。其中，「學門認可」(specialized accreditation)在美國高等教育已實施超過一個世紀，其他國際知名的餐旅觀光休閒教育認可機構亦已實施多年，包括：美國在 1988 年成立「旅館餐廳與機構教育委員會」（Council on Hotel, Restaurant and Institutional Education，簡稱 CHRIE）、1974 年成立「國家休閒遊憩與公園協會」(National Recreation and Parks Association，簡稱 NRPA）、以及聯合國世界觀光組織(UNWTO)在 1995 年成立的「觀光教育品質認證」（Tourism Education Quality Certification，簡稱 TedQual）等認可組織，肩負著此學門教育品質把關的工作。英國在 1997 年成立品質保證局(QAA)，整合餐旅觀光休閒教育為同一「學科」(subject)，期望透過「學科評鑑」(subject review)的方式，確保全國在「餐旅休閒運動觀光學科」(Hospitality, Leisure, Recreation, Sports and Tourism，簡稱 HLRS&T）的品質水準。QAA 之「學科」(subject)指的是一種特定的教育學科的概念（例如：資訊與通訊科技），此概念與美國大學的「學門」(specialized programs)具有相似的意義（洪久賢、鄧

之卿、李銘輝、劉元安，2006）。由此可見，歐美先進國家的餐旅觀光休閒系所，藉由認可/評鑑機構的品質檢視過程，用以促進優質教育、進而提升其專業學門之競爭力。

台灣自 1975 年首度實施評鑑以來，僅有少數科系納入學門評鑑的範疇之中，且過去多以校務評鑑為主，缺乏學門系所的評鑑活動。過去雖然已有由教育部主導之高等教育評鑑，但是直到 2005 年開始才有由第三公正團體（如財團法人高等教育評鑑中心、社團法人台灣評鑑協會）所實施的全國性高等教育系所評鑑。有鑑於國內高等教育機構及系所數量大幅增加、加上 2005 年底大學法修正案的通過，明確規定大學評鑑應分為「自我評鑑」(self evaluation)與「外部評鑑」(external evaluation)兩類；強調大學校院自我管制的「自我評鑑」更是評鑑機制的核心要素（財團法人高等教育評鑑中心基金會，2006），由此可見發展自我評鑑工具之重要性。此外，教育部於 2001 年出版的「大學教育政策白皮書」中亦明確指出，台灣缺乏高等教育評鑑的相關研究，尤其是面對不同專業學門領域的性質差異頗大。以餐旅觀光休閒系所而言，其性質乃是在服務的背景脈絡下，結合技術、管理與科學為一體的專門性學科領域(QAA, 2000a)，故本研究希望建立一套適當的餐旅觀光休閒學門品質評量工具，以有效評估此一學門成員的品質。

三、跨國餐旅觀光休閒學門品質評量工具之需求

由上述國際間設立的餐旅觀光休閒教育認可/評鑑機構可知，各國對於餐旅觀光休閒系所之評鑑重視在地化與單一學科的發展，而缺乏全球性共同參照的標準(Horng & Teng, 2007)，例如 CHRIE、NRPA、TedQual、

以及英國 QAA 的 HLRS&T 等認可或評鑑系統，皆以單一學科或單國境內的評鑑活動為主，尚未進行國際化的學門整合，致使學門評鑑侷限於區域性。即使有如聯合國世界觀光組織(UNWTO)發展全球性的觀光品質認證系統(TedQual)，仍只限於觀光教育和訓練的範疇，而沒有擴及餐旅或休閒學門之教育品質保證的功能(Horng & Teng, 2007)。近年來隨著人類活動增加許多全球化的現象，高等教育機構逐漸採用國際化的方式，例如設計國際化的課程、國外學生入學、提供國際認可學分等；不論是線上或面對面的教學，具備國際化的品質保證是高等教育需要考量的議題(Woodhouse, 2004)。在現代地球村的時代，餐旅觀光休閒產業係屬於國際性的事業，其學門系所屬性相近。因此，能否整合及發展出一套適用於國際的餐旅觀光休閒學門品質評量工具，以提供跨國評鑑的平台與國際比較的基準，並協助系所有效衡量其教育品質，將有其重大的意義。

1991 年在香港召開的國際品質保證會議，決議成立「高等教育品質保證組織國際網絡」（International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education，簡稱 INQAAHE），彼此分享品質保證的作法及資訊。該組織特別強調其任務須協助高等教育品質保證之跨國運作、定義跨國運作的標準，以形成國際的認可制度(Woodhouse, 2004)。而歐洲經濟合作與發展組織（Organization of European Cooperation and Development，簡稱 OECD）的教育指標系統，其建構的目的之一便是協助各國政府擬定教育政策，建立一個跨國比較的平台(Walberg & Zhang, 1998)。由此可知，透過國際間教育品質之跨國研究，除了能深入檢視本國教育之外，亦能瞭解國際教育之動態，以及他國教育之優劣，進而提供本國教育改革之參考資訊。因此，經由跨國比較的研究，能使各國在制訂教育政策時具備更宏觀的國際視野，以提供跨國比較教育的平台與基準。各國亦能透

過國際間的競爭與合作，使餐旅觀光休閒教育在面臨全球化衝擊之際，其運作能更有效率，以改善學生的學習經驗(Horng & Teng, 2007)。

根據相關研究，縱使各國在經濟、文化與政治背景有所差異，各國高等教育的外部品質保證系統仍具有共同的特色，促使各國之間能以共通的模式(general model)整合各國的高等教育外部品質保證機制，以達教育國際化的目的(van Vught & Westerheijden, 1994)。換言之，雖然各國的高等教育外部品質保證系統難以全球性的統一(unify)，但是其組成要素(major components)大部分可應用至其他國家，因此各國在執行時只需稍加調整以因地制宜(Billing, 2004)。van Damme (2000)在研究中更指出，由專業組織所主導的學門認可，應可解決國際化品質保證的困境。由此可見，整合各國餐旅觀光休閒學門的品質定義、衡量構面及發展趨勢，以建構跨國的品質評量工具作為國際比較的基準，應是此學門符合未來國際趨勢、以及適當可行的品質保證策略。而為了比較不同國家是否具有共通的品質模式，Hofstede (1984)建議應該選取傳統上具有不同文化及經濟背景的國家加以實證比較。因此，本研究選取美國和我國做為研究對象，針對所發展的餐旅觀光休閒學門品質評量工具，進行跨國的實證比較與驗證。

四、影響餐旅觀光休閒系所品質的構面亟待驗證

品質是多面向的概念(Harvey & Green, 1993)。廣義而言，「教育品質」(educational quality)是指教育系統輸入(input)、過程(process)、產出(output)等一系列的要素，藉由滿足利害關係人之期望所提供的服務(Cheng & Tam, 1997)。自 1990 年代時興全面品質管理（Total Quality Management

簡稱 TQM）以來，社會大眾、家長及學生們對於教育品質改善的需求日益增強，其中一個能夠達到教育品質改善的方法即是教育評鑑。而在各種教育評鑑及品質管理模式當中，CIPP 模式具備教育評鑑系統理論的概念；而由馬康包立治國家品質獎（Malcolm Baldrige National Quality Awards，簡稱 MBNQA）針對教育機構所修改之「優質績效教育標準」(Education Criteria for Performance Excellence)則重視領導者、策略規劃與管理流程構面之間的關係,兩個模式各自具有改善教育品質的取向(Horng & Teng, 2007)。本研究欲整合 CIPP 模式和 MBNQA 品質構面的特色，當做本研究學門品質評量工具發展的理論架構。

另一方面，Guyette (1981)指出餐旅方案領導者雖然欣賞教育品質保證的觀念，但是現實中缺乏關於教育品質的組成要素及評鑑知識的瞭解。而為了達成教育品質的目標，教育評鑑工作必須定義教育品質的概念，植基於事先已建立之有效度、相關的、可測量的、可管理的教育品質指標(Seger, Wijnen, & Dochy, 1990)。教育品質指標的功能在於增進對學校或系統現況的瞭解，作為教育改進或決策的參考(Oakes, 1986)。由此可見，一個好的教育品質評量工具，需要瞭解反映品質的潛在因素及其相對應的指標，以有效衡量教育運作的缺失，並據以改進教育品質。

近來關於高等教育學門評鑑及品質方面之研究，受到專家學者的青睞，包括建構機械、資訊、藝術、體育、餐旅學門等評鑑指標系統（如 Assante, 2005；王保進，2006；林劭仁，2004；陳鎰明，2003；蕭錫錡，2006a）、教育品質管理系統之研究（如 Mizikaci, 2006；Rao, Solis, & Raghunathan, 1999；Winn & Cameron, 1998；吳清山、林天祐，1994；吳思達，2000）、以及學校效能評估之相關研究（如 Cameron , 1981；Cameron & Whetten, 1983；Lysons, Hatherly, & Mitchell, 1998；吳清山，1998），充

分顯示學界對於高等教育品質的重視。即便如此，過去研究仍缺乏關於高等教育品質之理論發展及實證支持(Heck, Johnsrud, & Rosser, 2000; Kwan & Walker, 2003)。Cameron 與 Whetten (1983)指出，高等教育活動的複雜度，具有多面向(multidimensional nature)的特性、很難具體評價與測量，因而缺乏明確的品質指標；加上教育「品質」、「績效」及「效能」等構念在本質上即不易定義（Cameron & Whetten, 1983；Kwan & Walker, 2003；吳清山，1998；潘慧玲，1999），故文獻多數集中於探討品質的觀念性原則及實務上的應用(Winn & Cameron, 1998)。以餐旅觀光休閒領域而言，雖然已有部分研究者（例如 Law & Chon, 2007; Hertzman & Stefanelli, 2007）逐漸重視教師研究及教師效能方面的議題，但是整體而言，此領域尚缺乏學門品質評量工具的相關研究。在此背景之下，UNWTO 亦呼籲觀光教育(tourism education)需要確保其品質與效率，教育品保單位應適當定義出觀光教育品質的內涵，以發展全球性的觀光教育品質模式(Solá & Cooper, 1997)。

Rao, Solis, 與 Raghunathan (1999)指出，全球化品質議題的主要挑戰，在於能否建立具信度與效度的跨國品質比較標準和評量工具。時至今日，大部分關於跨國教育品質模式的研究，似乎仍缺乏實證的證據以明確指出教育品質模式是否會因為不同國家而有不同的品質構面。面對此類研究之不足，本研究嘗試建立跨國餐旅觀光休閒學門品質評量工具，亦欲探究不同國家是否對此評量工具的各個品質構面有顯著不同的看法，據此對研究發現提出合理的解釋。

洪久賢（2006a, 2006b）為建構一套可行的餐旅觀光休閒學門評鑑指標架構，透過剖析先進國家的餐旅觀光休閒學門認可/評鑑系統、參考此學門的品質標竿、認可標準、以及舉辦產官學者焦點座談等方式，初步

發展出餐旅觀光休閒學門之評鑑指標架構。其架構顯示，餐旅觀光休閒學門評鑑的「標準」(standards)有七項（包括：系所設立目標與自我改善、課程、教學與學習、資源、教師、學生、行政管理），評鑑「層面」(dimensions)共有 20 項，評鑑「指標」(indicators)總計有 99 項，據以評估餐旅觀光休閒學門之教育品質。而根據本研究的目的，經由教育品質相關理論的探討之後，能否運用此指標架構，找出餐旅觀光休閒學門品質概念的完整構面，進而建立跨國餐旅觀光休閒學門品質的評量工具？而此評量工具能否適用於跨國或跨情境的樣本，成為國際餐旅觀光休閒系所在實施自評或外部評鑑時的評量工具？能做為跨國學門認證的基準？諸如此類的研究議題可再加以延伸並深入探討。因此，本研究整合 CIPP 模式和 MBNQA 的理論架構，參照洪久賢等（2007）所發展的餐旅觀光休閒學門品質評鑑指標內涵，並經由國內外專家提供內容效度，以發展多面向、具跨國性的餐旅觀光休閒學門品質評量工具。為了驗證此模式之效用，本研究經由前測、預試、項目分析、探索性因素分析及驗證性因素分析等過程，檢視此品質評量工具之測量穩定性。再者，本研究採用美國與我國教師樣本進行跨國問卷調查及跨樣本的複核效化，以檢視此品質評量工具之效度延展性。最後，本研究針對所發展的餐旅觀光休閒學門品質評量工具，提出理論上和實務上的意涵及建議。

第二節　研究目的

根據上述的研究背景與動機，本研究經由剖析國際餐旅觀光休閒學門的認可/評鑑系統及指標面向，加上整合系統及品質管理取向的觀點，據以建立多面向、跨國的餐旅觀光休閒學門品質評量工具。再者，本研究模式以美國與我國實證資料之檢視，瞭解餐旅觀光休閒學門品質的關鍵因素及各因素相對的貢獻程度，據以提供一個具跨國視野、清晰的品質衡量工具。因此，本研究之具體目的如下：

一、 探討跨國餐旅觀光休閒學門品質的關鍵因素及指標。

二、 發展跨國餐旅觀光休閒學門品質評量工具，並考驗此評量工具之效用及各因素之相對貢獻程度。

三、 檢測跨國餐旅觀光休閒學門品質評量工具之複核效度，據以探討此評量工具跨國之延展性及可行性。

第三節　研究問題

根據研究目的與重要性，本研究所欲探討的問題如下所述：

一、 跨國餐旅觀光休閒學門品質的潛在因素為何？其對應潛在因素之構面和指標為何？

二、 本研究所發展之跨國餐旅觀光休閒學門品質評量工具，是否需要進行假設模式之修正？此評量工具是否具有內在及外在因素結構之適配性？

三、 本研究理論模式能否通過台灣與美國等跨樣本的複核效化檢定？此跨國品質評量工具之延展性及可行性為何？

四、 此評量工具的各個關鍵因素相對於系所品質的貢獻程度為何？不同國家的樣本對於此學門品質之關鍵因素的比重是否具有不同的看法？

第四節　名詞解釋

一、學門（系所）品質（Program Quality）

由於教育品質是多面向且複雜的概念，本研究認為系所品質（學門品質）是系所實現其自訂之最低標準以進行自我改善，進而邁向卓越的能力。而此品質乃藉由教育系統的背景、輸入、過程及產出等多面向的要素（包括策略性規劃、課程與教學、資源、教師、學生成就、行政管理等）來達成其目標與主張，以滿足利害關係人之要求與期望。

二、跨國教育品質（Transnational Education Quality）

本研究所謂跨國教育品質，是指以全球為背景，可適用於他國高等教育機構（方案）之教育品質。跨國教育品質顧名思義是指教育單位根據一套國際認同的標準與指標以進行自我改善，滿足利害關係人的需求，進而達成國際品質要求之能力。

三、 餐旅觀光休閒學門（Undergraduate Hospitality, Tourism & Leisure Programs）

本研究所謂餐旅觀光休閒學門之定義，為高等教育提供餐旅、觀光、休閒管理相關系所（學程）之總稱（不包含廚藝系）。此類系所具有專業核心之共通性，以實務操作、顧客服務、規劃及經營管理餐飲、旅館、宴會、觀光、旅遊、生態、休閒遊憩等產業為專業能力的學科範疇。除了強調專業技能與經驗之外，此學門應結合管理、科學及資訊科技之需求，以提升人們的生活品質為目的。

四、跨國評量工具（Transnational Instrument）

本研究所稱之跨國評量工具，是指一個評量工具經由使用不同國家的樣本資料考驗之後，具有實證上的信度與效度，並維持相同的因素構面，以提供跨國評鑑及跨國比較的基準。

五、教育評鑑（Educational Evaluation）

本研究所謂的教育評鑑，是指對於系所教育現象或活動，利用客觀的科學方法和主觀的價值判斷，進行合理的品質衡量與評估，以期瞭解系所運作的利弊得失，並提供改進策略以實現教育目標的一連串歷程。

六、複核效化（Cross-Validation）

複核效化是指一個模式在不同群的樣本之下，能夠複製的程度；而使用複核效化的目的是為了檢驗模式的預測效度（黃芳銘，2004）。當運用 SEM 分析檢驗某一個假設模型得到一個理想的終解之後，可以利用其他樣本進行跨樣本的檢測，來證明因素模式的跨樣本有效性（邱浩政，2006）。由於本研究目的在於發展跨國品質評量工具，須使用複核效化的策略，以不同的母體樣本（台灣及美國）重複考驗同一個假設模型的契合度，以確認此模式具備跨國樣本的有效性及延展性(validity extension)。

第五節　研究範圍與限制

一、研究範圍

本研究在文獻分析部分，乃以國際知名餐旅觀光休閒學門認可/評鑑系統為範圍，剖析相關的學門品質指標內涵。在實證研究部分，本研究則選取餐旅觀光休閒教育認可歷史悠久的美國、加上台灣本土等兩個場域，作為跨國實證研究的國家。本研究選取美國作為跨國比較樣本的原因，在於從事跨國研究時應選取在文化上及經濟背景上差異較大的國家相比，方具有跨國比較的意義(Hofstede, 1984)。再者，美國乃是全球各國當中，最早、也是最完整地發展餐旅、觀光、休閒高等教育的國家。與其他國家相比，美國具有較健全的餐旅觀光休閒領域的教育認可制度（如ACPHA、NRPA 等系統）。從上述的條件看來，本研究以美國為跨樣本的場域，應是適當且具有代表性的選擇。

在研究對象方面，本研究選取高等教育機構（包含一般大學與技職體系）四年制餐旅觀光休閒管理相關系所（不包含廚藝學系）、服務一年以上之專任教師及系所主任為研究對象，評估其對於任教系所現況之品質知覺，用以檢視此學門品質評量工具之效用及複核效度。

二、研究限制

（一）研究對象的限制

本研究針對美國及台灣的餐旅觀光休閒管理系所之專任教師及主任為調查對象，而不包括其他國家的餐旅觀光休閒系所利害關係人（包括

學生及雇主等)，故本研究的跨國品質評量工具與研究結果，僅限於美國及台灣之教師觀點，在解釋及運用上不宜過度推論。然而，美國的餐旅觀光休閒教育起源居於世界各國之首，且其教育認可制度已臻成熟，故以美國的餐旅觀光休閒系所為跨國研究之調查對象，期能汲取先進國家在此領域之經驗，以對我國的餐旅觀光休閒教育做一對照，實具跨國比較的意義。

（二）國外樣本資料收集的限制

根據研究目的，本研究以美國的餐旅觀光休閒管理系所主任及專任教師為跨國比較的樣本，進行系所品質的問卷調查。由於地域性的差距，國外樣本取得不易，故本研究採用線上問卷調查(on-line survey)、以及2007 年七月在美國當地舉辦之餐旅教育國際研討會(2007 International I-CHRIE Conference)的會議現場，採便利抽樣的方式進行問卷資料蒐集。本研究適合線上調查的原因如下列幾點所示(Ray & Tabor, 2003)：

1. 調查效度(survey validity)：由於國外的研究對象為美國餐旅觀光休閒管理系所的主任和專任教師，其電子信箱可從專業學會之教師會員名冊及學校的教師網頁取得，進而製作成聯絡名冊(e-mail list)，因此具有即時、正確的樣本聯絡資訊。本研究的樣本皆為大專校院之教師，其同質性高、具有網路易接近性及樣本代表性。此外，線上問卷所回收的調查資料不需經由人工編碼、可直接轉換為分析檔案，因此可避免人為輸入錯誤，而增加調查效度。

2. 回答傾向(response tendencies)：本研究在發放網路問卷時，附上問卷說明信(cover letter)，強調此調查之重要性，並由國內外參與本

計畫之學者共同署名，以示此跨國調查之慎重與公信力。另在線上調查期間，研究者前後共寄發二次問卷催收信(follow-up reminders)，提醒研究對象填答問卷，以提高問卷回收率。

3. 科技運用(technology uses)：本研究線上問卷網頁經由網路專家設計，且在寄發之前經過多次測試，確認有良好的視覺效果及方便填答之原則。

基於上述理由，本研究國外調查採用線上問卷調查之方式，應是合宜且具效度之資料收集方式。然而，線上問卷調查仍可能避免不了以下可能的問題，例如：填答者誤以為是垃圾郵件、因問卷題項較長而放棄填答、安全性考量、以及容易被刪除等理由。但總體而言，運用線上問卷調查仍不失為跨國研究節省成本及有效率的方法之一。

（三）調查方法的限制

本研究採科學實證(scientific-positivism)的取向，作為探究及驗證跨國餐旅觀光休閒學門品質模式的方法。實證式評鑑建立在 Popper 的邏輯實證論，使用量化的測量、推論，並期望獲得概括性的結論。然而，這種研究取向較無法瞭解真實現象的複雜度，而且它的評鑑結果只能提供一些資訊，而無法參與被評鑑者世界的全貌(Stufflebeam & Shinkfield, 1985)。為了降低量化研究的缺點，本研究在發展此品質模式之結構時，即運用經由質化發展而來的餐旅觀光休閒學門評鑑指標架構（洪久賢等，2007），作為本研究兼顧質化與量化評鑑之基礎。

再者，本研究測量系所主任及專任教師對其系所品質的知覺，作為瞭解系所品質及檢視此品質模式效度的方式，可能有其限制。由於學校

本身為一複雜的社會體系，它是由許多人和單位所組成的組織（吳清山，1998）。因此，若以組織成員的知覺來評量組織的品質，可能忽略了組織之外的單位和外部環境的影響。然而，以系所成員來自評其系所本身的品質，其優點為「局內人」最瞭解其所處系所的真正運作狀況；且此調查方式符合教育評鑑的目的，即從教育單位的內部成員進行自我研究和自我改善，適合做為提升系所教育品質的手段(Tribe, 2003)。

第二章　文獻探討

本章節主要介紹研究之相關理論與文獻，分為：一、教育品質的概念與定義；二、高等教育品質保證的取向；三、高等教育品質的評量與相關研究；四、餐旅觀光休閒學門認可/評鑑系統之比較；五、餐旅觀光休閒學門品質的理論模式等五個部分，分別針對其相關研究加以探討。

第一節　教育品質的概念與定義

當今地球村的時代，追求卓越的教育品質是全球共同的現象。在有限的教育資源、與日遽增的競爭壓力及大眾對於高等教育品質失去信心之際，高等教育的品質已變成大眾關心的議題(Heck et al., 2000)。高等教育機構持續受外部利害關係人所檢視，其須提供證據以改善教育機構的品質；而教育機構的領導者與全體教職員亦需要定期檢視品質的概念與想法(Koslowski III, 2006)。若欲瞭解教育品質的意涵，將先瞭解品質的定義，方能詮釋教育品質的內涵。

壹、品質的概念

從概念分析「品質」(quality)的意義，基本上可分為兩種不同的角度來探究（吳清山、林天祐，1994）：其一為絕對的角度，是指品質為完美的境界，及通稱最高品質之意；其二為相對的角度，是指品質非完全取決於事物本身的內在特質，而是由外部客觀因素所決定，當符合外在需求標準時，事物本身的品質才有意義。絕對的品質具有理想但難企求；

相對的品質具有實用性與可行性，因而成為組織品質管理中常用的品質的定義。

Koslowski III (2006)根據多位學者及其自身的觀點，對品質的概念提出以下幾種看法：

一、品質是由顧客來定義 (quality is defined by customers)：早期的消費者很少談及他們所購買的商品或服務，表面上由製造者來主導供需—什麼被製造、何時製造、製造多少、以及定義其品質。直到 1960 年代美國的消費者法案改變了商業形式，激發出由製造者導向轉變為尊重消費者的導向，讓消費者對商品品質握有更多的權益。另外，Deming (1982)提出全面品質管理的呼籲，指出日本公司相對能成功的理由，在於其研究消費者的需求及重視提供消費者售後服務。由於日本公司的成功，許多學者主張美國企業應省思他們的現實面—產品的詳細規格、特色以及最初的品質目標；而這些面向應由消費者的需求與欲望來決定。

二、品質是一種預防措施(quality is prevention)，管理層級需要為品質負起責任：Crosby (1992)指出「預防」是一種工作倫理及實踐，若要發揮其效用，必須深植於組織的經營文化當中。而管理層級必須為組織的經營運作負起責任，他們必須決定組織運作的目的、可測量的組織目標、訂定及採取完成這些目標的必要行動。

三、品質能被改進(quality can be improved)，品質可以被建立：Crosby (1996)強調改變對於品質提升是最重要的；但是要改變組織及其成員的態度、信念以及價值也可能是最困難的一項工作。改變一個文化不是去教導人們新的技術，而是去說服他們去改變他們長

久持有的價值、信念以及態度，從而接納一個新的價值、信念及態度。管理高層必須說服全體成員持續不斷的致力於品質改進，並注重顧客的需求。

Sallis (2002)則使用全面品質管理(Total Quality Management, TQM)的角度，認為品質有兩個概念：

一、關於「規格」(specification)：通常解釋為「適合目的或用途」，有時又稱為生產者的品質定義，強調依照生產標準化或高品質產品的系統或程序來工作。

二、達到「顧客的要求」：又稱為品質變化的概念，其基礎是專注於組織「顧客」而非「品質」。從全面品質觀點來看，教育的品質是指整體教育服務符合顧客期望之程度。

對產品或是服務而言，品質必須要被測量是否有達成預期或滿足顧客的要求。此時，品質是被消費者定義為一種特性或是態度，而不是由供應者來定義品質(Beckford, 1998)。其應用於教育時，意指教育的品質取決於顧客對於教育產品適用性、正確性程度的評價，教育供應者則須依據顧客的期望，訂定教育產品的規格，並努力使產品符合此規格（吳清山、林天祐，1994）。Sallis (2002)認為倘若要真正瞭解品質，符合標準及達到顧客要求的品質概念都很重要。此時，教育的顧客包括外部顧客（學生、家長、未來的雇主、政府單位、及社會等）及內部顧客（機構內的工作成員）。

由上述的觀點可知，TQM 的重要意涵包括以下四個項目（Deming, 1982；吳清山、黃旭鈞，1995）：（1）持續不斷的改進，強調透過計畫(plan)、

實作(do)、查核(check)、處置(act)的循環歷程（P-D-C-A），達到持續改進品質的目的；（2）專注於顧客的需求，以顧客為中心；（3）以團隊為導向，強調全員的參與；（4）強調科學的方法，利用統計的方法與資料作為改進的依據。

綜合上述論點，品質這一詞本身即具複雜、分歧的概念。雖然品質的本質難以有完美的定義，但是這並不能成為教育或其他產品服務放任其品質的藉口(Mortimore, 1990)。品質的定義需要因應個別旨趣，考量情境的複雜度、以多面向、全面性判斷(holistic judgements)的觀點，納入利害關係人的意見，並以相對的、比較的、可行的方式來評估品質。

貳、教育品質的定義

近二十年來，「品質」的觀念已經逐漸取代「效率」(efficiency)的觀念，並成為高等教育的熱門話題（楊國賜，2005）。Winn & Cameron (1998)曾指出，1980 年代中期之前，大部分的研究把「品質」當成是「組織效能」(organizational effectiveness)的指標。然而，隨著近年來品質運動及相關研究的興起，品質的概念已逐漸替代效能的概念，成為組織行動的首要目標。因此，品質這一詞常包含組織追求成功時多元的結果(outcomes)、效果(effects)、以及過程(processes)。

由於教育本身是一個複雜的系統，其品質的特性與商業產品的品質概念有所不同。相對而言，高等教育的品質沒有一致的衡量尺度。教育有不同利害關係人的需求、教育的轉化過程、加上不同的教育機構具有不同的教育目標等因素，以致在進行教育成果評鑑時，缺乏明確且一致的標準加以判斷其教育的品質成效(Birnbaum, 1998)。Sallis (2002)認為教

育品質是一種概念，涵蓋的範圍很廣泛，舉凡學校維護良好、領導果決、教師傑出、成員士氣高昂、學生考試成績優異、社區家長和企業支持、資源豐富、應用新科技、關心和照顧學生等均屬於教育品質的範圍。

「品質」是多面向(multidimensional)的概念(concept)，許多教育學者（如 Bogue, 1998; Harvey & Green, 1993; Green, 1994; Seymour, 1992；Tribe, 2003；Winn & Cameron, 1998；Woodhouse, 2003；王如哲，2005）皆曾試圖對教育品質下定義，經整理後大致可將教育品質的意涵歸納如以下幾種取向，作為衡量教育結果的方法及途徑（見表 2-1）：

表 2-1 教育品質的取向與意涵

取 向	意 義	實施範例
1. 有限供給	品質代表傑出(exceptional)：意指僅有少數極優異的教育機構才稱之為品質。	排名及聲譽。
2. 製造導向	品質代表有效率地達成需求的規格：教育機構若可具有效率達成其所需的任務，即是展現品質的一致性。	具有效率、可信的教育產出，並合乎規格與控制範圍。
3. 最低門檻	品質代表門檻(threshold)：是指關於特定水準的品質；一個教育機構的認可顯示此機構已經達到最起碼的品質水準。	認可的標準。
4. 符合目標結果導向	品質代表符合目的(fitness for purpose)：品質可以用目標或目的來界定，品質是測量教育機構達成本身自訂目標的能力與成果。	在校生與畢業生的成就。
5. 消費者中心	品質代表符合顧客需求(meet the customer needs)：教育機構品質是反映在對使用者或服務對象的要求之滿意情形。	學生或教師、家長校友、業者等利害關係人的滿意度。
6. 附加價值	品質代表教育機構對於學生所帶來的的影響(impact)及轉化的過程(transformation)：是指學生在質方面的改變，包括認知、技能、態度、行為的發展與精進。	品質代表投資的價值；或指教育過程對於學生能力與態度的轉變情況。

Becket 與 Brookes (2006)認為在高等教育品質管理的過程中，內部利害關係人(internal stakeholder)與外部利害關係人(external stakeholder)對於品質標準的需求可能不一致，因此訂定能夠滿足雙方需求與不同觀點的品質評鑑架構是很重要、且具挑戰性的工作。傳統上，外部利害關係人與「品質保證」有密切關係；其品質管理機制包括：認可、外部檢視(external examiners)及品質審議(quality audit)，用來作為教育品質控制的工具。而內部利害關係人則與「品質提昇」有較密切的關係。內部利害關係人重視品質轉化的過程，包括賦權(empowerment)及提昇(enhancement)顧客滿意的過程；其品質管理機制包括：自評及學生滿意度調查等方式。

Garvin (1987)認為服務品質構面能用來解釋高等教育品質的現象。該研究提出八項品質構面，用來說明其所提的架構適用於高等教育品質之定義。此品質架構與其能解釋高等教育的方式如下所示（見表 2-2）：

表 2-2 Garvin 品質構面與高等教育的關係

品質構面	應用於高等教育之意義
1. 績效（performance）	畢業生必要的知識與技能
2. 特色（features）	補充的知識與技能
3. 可信度（reliability）	所學的知識與技能正確、精確和及時的程度
4. 符合（conformance）	教育機構、方案或課程符合訂定的標準、規劃和既定事項的程度
5. 耐久性（durability）	學習的深度
6. 服務能力（serviceability）	教育機構處理顧客抱怨的能力
7. 美學（aesthetics）	無
8. 認知的品質(perceived quality)	無

資料來源：”A framework for the dimensions of quality in higher education” by M. S. Owlia, & E. M. Aspinwall, 1996, *Quality Assurance in Education, 4*(2), 12-20.

Seymour (1992)根據 Garvin (1987)的服務品質構面提出批判，認為該架構雖然具備產業界服務品質的一般性，但是並不適合用於高等教育的情境。其將高等教育品質的形式重新分類，並整合成以下幾個品質為基礎的取向(Seymour, 1992)：

一、卓越的品質(transcendent quality)：卓越的品質是教育者的成效，熟練的訓練以及專業的身分。教育品質是教師良好的聲譽及專門知識的結果。對學生而言，學生是處於一獨特的位置，去瞭解大學有多優越、以及大學是如何去傳遞知識。雖然卓越的品質是重要的；但是這種觀念對於超越品質的障礙幾乎是沒有影響力的。

二、製造為基礎的品質(manufacturing-based quality)：此取向意指教育產品是符合規格的及適用的。其缺點在於對教育的消費者（例如學生）而言，未將其需求涵括於其中。

三、產品為基礎的品質(product-based quality)：此取向與評鑑的概念較為緊扣。在高等教育的領域，產品品質決定的型態，乃是增加學生的學習成果，並由課程及全體教師來增進產出。

四、價值為基礎的品質(value-based quality)：此取向的前提是消費者會去衡量產品的價值是否等同於產品價格。應用於高等教育時，消費者（學生）對學費的價格敏感性提高，他們會衡量其所花費的學費投資是否等同於或高於畢業後的薪資水準。

五、使用者為基礎的品質(user-based quality)：此取向是指高等教育的品質是由消費者的需求、要求、渴望以及偏好來定義的。這個方法對高等教育而言是困難的，因為很難去符應每一個不同個體的需求。

由於教育品質具有複雜性，根據國內外學者對於教育品質的解釋，以下整理不同觀點所使用之教育品質的定義（見表 2-3）：

表 2-3 教育品質的定義

學者	觀點	定 義
Cheng (1995)	系統觀點	教育品質是指一組包含教育系統之輸入、過程及產出元素的特性，其提供了滿足內部與外部政策當事人期望之服務。
Cheng & Tam (1997)	系統觀點	1. 教育品質是指教育系統輸入、過程、產出等一系列的要素，並藉由滿足利害關係人之期望所提供的服務。 2. 教育品質的定義通常皆與下列因素有關：(1) 適合使用；(2) 滿足政策當事人（如政策制定者、家長、學校管理委員會、教師、學生等）；(3) 符合政策當事人的需求及期望。
Van Damme (2003)	TQM 和系統觀點	1. 品質是實現最低標準或是達到標竿。 2. 品質是有能力在多元的脈絡下設定目標，並以輸入及脈絡的變項來達成目標。 3. 品質是滿足要求與期望，或是滿足直接或間接的消費者及利害關係人的能力。 4. 品質是邁向卓越的能力。
吳清山、黃美芳、徐緯平（2002）	TQM 和系統觀點	1. 教育品質是教育系統的實施過程和結果，表現出一種優良的整體特質，以符合或超越現在（內部顧客）及未來顧客（外部顧客）的期望或需求。 2. 教育活動具有目標的抽象性和工作複雜性等特性，它是一種兼顧生產性（培育人才）與服務性（為師生、家長、社區人士服務）的工作，其特性在一般的企業界相當少見。
吳清山、黃旭鈞（1995）	TQM 觀點	教育品質是指教育的結果符合和超出學生、家長和社會的需求和期望，以及不斷地改進教育的方法和內容，以達到所訂定的教育目標。

雖然學者們所持的觀點不同，但是綜合整理其對於教育品質的定義，可發現大部分具有系統與品質管理的觀點，可作為瞭解教育品質定義的趨勢。另外，現代高等教育應具備持續改進及激發教育機構變革的能力；Srikanthan 與 Dalrymple (2007)認為高品質的學校意指其對於社會要求的適應力、新科技的引進、人力資源的管理、以及新的組織型態的出現，有較佳的彈性及改進管理的能力。

關於餐旅教育的品質，Assante, Huffman, & Harp (2007)以餐旅教育者及業界為對象，舉辦三場焦點團體會議後取得對於「餐旅教育品質」的共識，認為一個具品質的餐旅方案意謂：（1）有與業界共生的關係(symbiotic relationship)；（2）能讓學生準備好專業能力；（3）提供學生增強批判思考技巧的能力；（4）具有強的系友組成團體；（5）能主動聆聽學生的聲音；（6）能持續自我評量以改善品質。

由上述教育品質取向與定義的相關研究回顧，能帶給本研究在定義及發展餐旅觀光休閒學門品質評量工具時重要的啟示。

參、小結

由於上述定義從不同的取向來看教育品質而來，其反映了不同的執行方式與關注對象。因此，由不同的品質觀念做為出發點，將發展出不同的品質評鑑的方法論、以及不同的教育品質保證模式。若要評估教育機構的品質，需要納入多面向的因素、考量不同當事人、以及不同的背景脈絡，以提供不同面向的教育資訊。例如，包括學生、業者、教職員、政府、評鑑者、專業學會、以及撥款單位等，他們對於教育品質皆有不同的觀點及期望，因而會影響他們對於高等教育的興趣。

對高等教育機構而言，品質會反映到實際的經營過程之中，讓高等教育能與社會和經濟的需求更有相關性，運作能更具成本效益。有效的品質評量還能進行校際、國際間的比較，以回應利害關係人的需求。綜合上述論點可知，教育品質是多面向且複雜的潛在構念，因此本研究將餐旅觀光休閒領域之「學門品質」定義為：餐旅觀光休閒專業系所實現其自訂之最低標準，以持續進行自我改善，邁向卓越的能力。而此品質乃藉由教育系統的輸入、過程、產出及背景變項等多面向的要素來達成其目標與主張，以滿足利害關係人之要求與期望。本研究即藉此品質的定義，以餐旅觀光休閒系所為單位，據以進行後續的研究分析。

第二節　高等教育品質保證的取向

壹、教育品質保證的意涵

教育品質保證興起的因素很多，包括：高等教育大眾化之後造成學術水準普遍下降、教育利害關係人對於學術品質逐漸缺乏信心、政府預算限制、以及大眾對於大學績效責任的要求(Mok, 2000)。近年來，各國發展的高等教育評鑑大多根據品質保證的觀點而設計。在各國教育評鑑的實務上，美國及英國近年來持續推動與強調高等教育之品質保證原則。

「品質保證」(quality assurance)是指產品與服務能夠提供信心、滿足品質要求的規劃和系統性的行動(Borahan & Ziarati, 2002)。品質保證系統的建立，前提乃基於組織中的每個成員，從高層領導者的承諾至所有人員的參與，皆有義務維持或提升其產品或服務的責任(Tam, 2001)。品質保證包含所有關於確保及提升高等教育教學品質的政策、系統及過程(Patrick & Stanley, 1998)。

在這個觀念之下，「品質控制」(quality control)的建立在於檢查產品或服務是否達到先前訂定標準的一種系統。對於品質的監控常發生在製造的末端，且是經由外部人員執行檢視(Tam, 2001)。品質控制用於高等教育，是指高等教育機構確認其教學與品質評估令人滿意之相關安排（包括：程序、標準、組織）；這些活動通常包含在外部檢視系統之中，其問題點在於這種方法可能忽略了教育組織內部成員的想法。

「品質評估」(quality assessment)是評估組織機構所提供品質的一種手段。Green (1994)認為品質評估牽涉到以內部及外部標準，作為判斷組織績效的方法。其問題點在於內部及外部的教育品質標準難以成共識，這種情

況也許會造成衝突的來源。Patrick與Stanley (1998)則認為品質評估是高等教育教學品質的外部評鑑過程。

Yorke (1999)認為，確保高等教育的品質及標準是很重要的議題。高等教育在全球化經濟的衝擊之下，進行品質保證的目的包括以下幾個項目：

一、 提供大眾及其他利益團體關於教育品質和標準的資訊。

二、 對獲頒認證的教育方案給予一定的信任與肯定。

三、 提供欲進入教育方案的人們對其投資感到信心。

四、 展現關於大眾的金錢投資之績效責任。

五、 釐清關於教育方案的目的及強化教育的品質和標準。

品質保證制度乃是美、英、澳等先進國家共同推動的高等教育品質保證原則及作法。根據Sizer (1990)的研究指出，大學校院為達到品質，就必須符合經濟(economic)、效率(efficiency)、效能(efficacy)等三個原則，並透過「自我管制」的方式，維持大學自主性與確保品質，並激勵高等教育的革新，以對經濟與社會的需求有所反應。儘管品質保證可能有不同的作法，高等教育的品質保證是一種個人的、也是全面性的；是道德的、也是技術性的活動(Bogue, 1998)。

貳、教育品質保證系統的類型

為了符合利害關係人的需求，教育品質保證的機制包括「認可」(accreditation)、「外部檢視」(external examiners)、以及「品質審議」(quality audit)等控制工具(Becket & Brookes, 2006)。Bogue (1998)指出教育評鑑的

品質保證系統(quality assurance systems)可分為四種系統，包括：「同儕評鑑」(peer review evaluation)、「評量與結果的運動」(assessment-and-outcomes movement)、「全面品質管理」(TQM)、以及「績效責任與績效指標報告」(accountability and performance indicator reporting)，各有不同的發展理念與限制。以下分別針對此四種分類系統陳述如下：

一、同儕評鑑 (Peer Review Evaluation)

（一）認可 (Accreditation)

「認可」制度是一種自願性質、由高等教育機構主動提出，以確保學術品質與改進的過程。認可的目的在於檢視教育機構或系所達到最低門檻的證據，並鼓勵其改善機構品質(Patrick & Stanley, 1998)。認可涉及程序建立的過程，其設計乃為了蒐集教育機構或方案是否達到認可合格的證明。Kells (1983)認為美國的認可制度為透過非官方的學術團體，採用同儕評鑑(peer evaluation)，用以檢視被認可之機構，是否已達成自我研究(self-study)所訂定的目標，並合乎評鑑標準的過程。蕭錫錡（2006b）認為，認可基本上訂有最低標準，對欲認可單位做審查，達到標準者給予確認，強調的是對利害關係人的品質保證。而評鑑(evaluation)雖然也包括形成性評鑑與總結性評鑑，並強調其用於改進，但卻隱含較多的績效責任，顯然兩者指標應有其差異性。

美國的認可機構，依其性質可分為「國家認可機構」(national accreditors)、「地區認可機構」(regional accreditors)，以及「專業認可機構」(specialized and professional accreditors)等三種認可機構(CHEA, 2002)。根據上述三種機構的性質，美國高等教育的認可類型則包含了「機構認可」

(institutional accreditation)及「專業認可」(specialized accreditation)。其中，「機構認可」主要由區域的大學校院認可組織所執行；而「學門認可」(又稱為專業認可）主要由專業協會對專業學門或學程來執行認可。Harvey (2004)認為，「機構認可」為了有效提供機構運作之許可，其通常評鑑教育機構是否能達到特定的最低標準，如教師資格、研究活動、學生學習資源等標準。一般來說，「機構認可」傾向於重視整體的基礎建設，特別是自然空間、知識科技、圖書資源與教師。另外，機構認可較重視財務安排、效能、管理、規範及行政支持。若機構提供線上教學，傳遞的工具（媒介）則成為認可程序的重點。

「學門認可」(specialized accreditation)為針對特定學門之學程或方案（系所），進行專業領域之教育品質評估的過程。其目的在於評估受評系所是否合乎該領域專業能力及專業機構所訂定的標準(Huang, 2007)。學門認可的對象包括醫學、法律、企管、工程、藝術、新聞、健康等專業學程或學門領域。這類認可機構屬於學門認可的性質，其認可以學門內特定之學校或系所為對象，並依學門不同之屬性，分別由相關的學門認可機構來處理。Harvey (2004)指出，美國傾向於重視學門認可，目前有將近 50 個受過認可訓練的專業認可機構，評鑑受評機構之學程是否能提供畢業生進入職場適切的準備。認可制可說是美國高等教育品質保證的模式，其可以是大學校院或各專業組織自願性的建立規準，以確認所授予學位或專業學程已達最低層級品質之門檻。

認可被視為是達到特定品質門檻的公開說明，而認可決策乃根據公開的、透明的、受到同意的、先前已定義的標準而定(El-Khawas, 1998)。認可的重點為輸入、過程、產出或其相關的結合(Harvey, 2004)。認可在收集證據的方法，包括自我評量(self-assessments)、文件分析(document

analysis)、能力指標的詳細檢查、同儕訪問、檢閱(inspection)、特別組成審查小組，委託外部審查者或專家進行內部審查、利害關係人調查（如學生滿意度、校友及業者雇主調查），直接界入（如直接到課堂上觀察教師教學或學生表現）等。基本上，認可的程序在於評量受評機構的宗旨及目標的達成度，其注重同儕評鑑及外部的標準。因此，認可是建立在健全的宗旨及改善表現的前提之下，其優點是它是一種非官方的品質保證型式，對於品質改善具有正面影響(Harvey, 2004)。

美國認可制度是一種外部的品質檢視過程，藉由仔細檢視學院、大學及教育學程等，以作為品質保證及品質改進之用(CHEA, 2002)。在歐洲，方案評鑑與認可也是很普遍的；雖然品質保證的論點始於 1990 年代後期，但是目前歐洲已經有超過 50%的國家使用方案評鑑與認可。認可包含著一個有能力的主體或是組織的檢視，其取決點通常在於通過或是不通過。它是一種標準參照，且是基於品質的效標，而非政治考量以及時間的限制(Hamalainen, 2003)。

對於認可的批評方面，認可被認為只建立在少數幾項不被大眾認知的標準及過程當中、無法預防問題、面臨不同領域各學門評鑑單位利益整合的挑戰。因此，面對認可評鑑方式的缺失，Bogue (1998)提出未來教育評鑑可能的發展為整合全國性的機構評鑑，而認可評鑑單位可能將依不同型態的大學機構，如：研究型大學、綜合型大學、技術型學院等，進行不同的認可型態。其次，認可可能會發展成定期的機構外部審議(audit)型態，由外部審查者(external evaluators)定期檢視機構表現與外部標準的符合程度，從而結合績效責任的觀念。Patrick 與 Stanley (1998)則指出，過去對認可過程的批評，被認為太過依賴「輸入」而忽略「結果」的評估，因此現今的認可亦強調「結果評估」(outcomes assessment)。由於美

國高等教育制度的獨立性及自主性高，其認可制度不像英國的教學審議制度，它沒有統一的評分機制(rating system)，可作為政府發放補助款的標準。因此，美國各區域的認可機構有其自訂的標準，受評機構必須從自身的使命與目標出發，檢視機構內各項標準是否符合認可的要求。另外，由於機構認可必須合於聯邦補助款的形式，機構認可對聯邦經費的分配仍有些許的影響(Patrick & Stanley, 1998)。

（二）方案（系所、學程）評鑑 (Program reviews)

「方案評鑑」可被定義為：「一種複雜的系統性運作，其包含資料收集、觀察與分析、最終在於對方案（系所、學程）品質之全體或部分內涵進行價值判斷」(Mizikaci, 2006)。Becket 與 Brookes (2006)調查當今英國幾種不同的教育品質審議(quality audit)的形式，將方案評鑑分為內部及外部方案評鑑。所謂「內部方案評鑑」(internal program evaluation)是指僅以在校生來評估就讀方案整體的滿意度，注重學生的學習經驗，包括課程設計、教學品質、學習成果、評量方式及支援的資源等。此種評鑑方式重點在於執行改善建議及提升方案品質。而「外部方案評鑑」(external program evaluation)是指以應屆畢業生的看法，評估其所就讀的學科經驗及表現狀況，再將調查結果回饋給課程主委，並與國家水準作比較。此種評鑑方式重點亦在於提升方案內部的品質。然而，這種品質評估的方式比較主觀性、容易形成自我安慰。因此 Brookes (2003)建議，組合及運用量化與質性的評鑑資料，被認為是最適當的教育品質評鑑方法。

而 Huang (2007)認為方案評鑑是高等教育同儕評鑑的方法，其重點在於進行學門(discipline)、科系(department)或學程(program)層級的「自評」與「外部評鑑」。雖然方案評鑑被視為是高等教育品質保證良好的工具，

但是由於其注重外部評鑑標準，常被認為是無益於資源分配或決策的工作負擔(Bogue, 1998)。然而，Mizikaci (2006)認為雖然方案評鑑模式單獨無法引導品質執行的評估，但是它將重心置於方案系統性的資料收集、以及呈現其優缺點以作為下決策時的判斷。在現代大學為了追求創新及提升其內部品質保證的過程中，方案評鑑扮演著提升大學品質及對利害關係人負責的重要角色(Huang, 2007)。

（三）排名 (Rankings and ratings)

排名的本質在於評量機構的聲譽(reputation)，例如美國新聞與世界報導(U.S. News and World Report)，針對美國知名的大學進行排名。這種排名的機制，主要是由雜誌及大學指南的出版社，根據教育機構的報告資料評鑑、以及其所設計的排名標準而定。教育專家及研究者常針對這種教育機構的品質排名爭議不斷，例如：排名這種機制可能帶來品質定義的困難、評分者的偏誤、月暈效應、時間性、評分機制的設計、缺乏測量效度、以及僅依賴大學聲譽的因素來評鑑品質等負面影響(Gater, 2002)。

針對美國餐旅高等教育品質的問題，曾有學者提出以調查各餐旅校院之排名為品質判斷的標準。Kent, Lian, Khan 與 Anene (1993)在研究中邀請學界與業界針對美國 142 個授予餐旅學士學位、26 個餐旅碩士學位及 12 個餐旅博士學位之餐旅教育機構進行排名調查，請其排列出心目中認為最好的前 10 名餐旅教育系科。另外，該研究還建議此種系科排名調查應該每隔三至五年即要再實施一次，以維持餐旅校院持續追求卓越的動力。同樣地，Gould 與 Bojanic (2002)也提出以不同的教育利害關係人的觀點，發展餐旅系所的排名系統。然而，此研究僅以區域性的餐旅系

所利害關係人為對象，且其發展出的排名系統亦引發各界對於教育品質評量的爭議(Assante, 2005)。由此看來，類似美國新聞與世界報導的教育方案排名機制，雖然提供潛在的學生和家長快速瞭解大學系所的初步資訊，但是其指標構面並不能完全代表大學系所的品質。

排名的機制通常缺乏諸如課程、設施及業界支持等影響餐旅方案品質的重要指標，且排名的其他指標大多皆以簡單的量化指標代替所衡量的構面(Assante, 2005)。如同過去多位學者所述，這種排名的標準無法宣稱其能真正有效評鑑系所的品質(Patrick & Stanley, 1998)。這種評鑑方式被批評為無利於大學品質的改善、並忽略了二年制專科及技術學院的發展，容易讓評鑑淪為被利用的工具。此外，這種強調排名的方式是建立在品質有限供給的理論觀點之上，採用常模參照的模式。長期而言，排名對於大部分的學校可能無法建立內部品質管理的機制，致使教育評鑑易流於形式；然而這種方式可能對大眾輿論及學生選校有所影響。

二、評量與結果的運動 (Assessment-and-Outcomes Movement)

評量(assessment)的焦點在於評量教學效果，是以結果為導向的績效責任模式。自 1980 年代以來，美國面臨使用學生評量的壓力，評量不僅用於個別學生的評分，還要形成對學校整體表現的看法、揭露問題、以及允許以證據為本位的介入以修補問題(Banta, 1993)。在此背景下，「評量」的定義為：「由機構設計和使用的評鑑方案，以學習結果為中心，用來判定機構對學生的效果」(American Association of Higher Education, 1992)。這個機制的重點在於機構必須對學生的學習成果績效負責。如同其他內部績效責任模式，評量需要對外部認可組織（例如美國區域認可

機構）提出學生學習的證據(Woodhouse, 2007)。

評量重視教育「結果」更勝於「聲譽」(reputation)。其評鑑方式著重在多重型式證據的取得，以評鑑學生與系所的實際表現。因此，在評鑑的過程中重視學生從入學到畢業之間在知識、技術及態度的轉變，強調學習表現的發展及附加價值等問題，以協助判斷學生、系所及機構的品質。然而，過度強調教育產出的方式容易忽略教育活動的歷程，因此姑且不論評量活動對於教學是否有效果，但是受評機構可能常常為了應付外部政府的規定而將評量視為是擾民傷財的活動。以評鑑的取向而言，這種評鑑是屬於「準評鑑」(Bogue, 1998)。

三、全面品質管理 (Total Quality Management, TQM)

為回應教育改革聲浪的需求、以及社區和產業界的期望，高等教育決策者(decision makers)展現出對於管理取向(management approaches)的興趣。以高等教育為背景、運用品質管理系統於高等教育的管理、教學和研究等造成了不小的衝擊(Mizikaci, 2006)。「全面品質管理」(TQM)是近年來高等教育大力提倡的品質保證系統，這個系統的觀念乃從製造業而來，強調持續的改進、系統分析以及顧客滿意。其運用在教育上稱之為「全面品質教育」(total quality education)，此種品質標準將隨著時代的轉變而有所不同(Bogue, 1998)。全面品質教育的信念在於教育機構運用 TQM 時，全體成員能群力追求品質的卓越，以消費者為導向，重視評量與訓練，並持續改進規劃以追求品質的提昇。

提升教育品質的手段很多，例如全面品質管理所重視的教育輸入、過程及結果的品質，是提升教育品質的策略，且可與績效責任相結合（吳

清山、黃美芳、徐緯平，2002）。Woodhouse (2007)指出 TQM 模式在 1980 和 1990 年代很受歡迎，其核心價值包括高階領導與承諾、資訊的使用、授權教職員、重視當事人（顧客）的需求等。然而，對於要把商業或製造業品管的概念當成是大學品質管理及提昇是有爭議的(Becket & Brookes, 2006)。許多高教機構因應趨勢所需，實施 TQM 來確保品質水準。但是 TQM 並沒有考慮個別機構及科系性質的不同，而是要求統一的品質管理標準，如此可能造成教育管理機制的惡化(Srikanthan & Dalyrymple, 2003)。一些學者認為 TQM 只適合於增進行政方面的品質改進(Jauch & Orwig, 1997)。

同樣屬於 TQM 取向的品質管理系統，以下將 ISO 9001、MBNQA、以及平衡計分卡(balanced scorecard)的概念分述如下(Woodhouse, 2007)：

（一）國際標準組織 ISO 9001

ISO 9001 是國際標準的認證，組織獲得此認證代表的是高度績效責任的肯定。其要求受評組織須符合所有設定的標準，且需要投入大量的文書工作。ISO 9001 源自於製造業，注重的是產品（產出）。它是組織達到品質表現的標準，其包含了組織營運的幾個面向：

1. 品質管理系統。
2. 管理責任（包括以顧客為中心、品質政策、文件規劃和控制）。
3. 資源管理（指的是人和其他資源，包括訓練和工作環境）。
4. 產品實現（包括規劃、設計、發展、採購、製造和控制）。
5. 管理、分析及改進。

Woodhouse (2007)指出 ISO 9001 不適用於教育或作為任何教育系統的樣版。其問題點在於它是以製造業的術語來寫，教育的產出能否以產品來代表具有爭議性。另一個問題在於根據 ISO 9001 的結構所訂定的標準與教育脈絡之間的不對稱。教育過程的中心是學生，學生和製造業的產品有不同的特性，且製造業過程重視的分別有幾個不同的項目：（1）原物料；（2）製造場所；（3）最終產品；（4）顧客。

Yorke (1999)曾經指出，品質這一詞彙在 ISO 的解釋，專注的是顧客的需求（有時後指的甚至是供應者所認為的顧客需求）。其對於品質的定義，是指產品或服務具有滿足現有或潛在需求的能力之全面特性(totality of features)。這種「全面性」之定義，對於教育品質或是標準來說可能是有問題的；以學生的角度來說，學生來自不同背景、學習條件、以及學習風格等，學生既是顧客、也是學習過程中的一部份，其認為的品質可能只依據在校的學習經驗而定，而忽略之後可能獲得的效益。以企業雇主的角度而言，其認為的教育品質乃是根據學生是否能做的能力而定，這種品質是根據學生是否能滿足雇主的需求之全面性而定。上述這些情況說明，ISO 取向的品質定義，或許未能用於解釋教育品質(Yorke, 1999)。

此外，教育的產品指的是畢業生、大學所建構的學習環境、或是教學教材、課程內容等尚未有所定論，ISO 9001 這種「產品」的說法似乎過於簡化教育系統的內涵(Woodhouse, 2007)。然而，有些教育機構（尤其是行政單位）還是認為 ISO 9001 是值得取得其認證的。

（二）馬康包立治國家品質獎 (Malcolm Baldrige National Quality Awards，簡稱 MBNQA)

MBNQA 比 ISO 9001 的標準適合用於教育的場域中，且它有修改並適用於教育機構的版本(Woodhouse, 2007)。MBNQA 起源於美國，它的標準被許多組織用於評估、衡量、以及改進其成功關鍵因素的表現。這些標準已被許多國家採用，通常以「企業卓越」(business excellence)的標題來呈現。Lewis 與 Smith (1994)指出，品質系統的基本哲學、價值和規範適用於高等教育。從許多企業組織成功的個案來看，美國 MBNQA 已經是世界公認有效的品質管理架構(Meyer & Collier, 2001)。

MBNQA 品質架構的主要目標在於「顧客滿意」，其產生源自於製造業及商業界。直到 2004 年，美國的「國家標準與科技機構」(National Institute of Standards and Technology, NIST)為了讓此品質管理架構更適合使用於高等教育機構當中，即以 MBNQA 為基礎，針對高等教育機構修改其品質效標，稱之為「優質績效教育標準」(Education Criteria for Performance Excellence)。此項新的教育品質標準包含七項效標，並將之前 MBNQA 架構中的「顧客導向」，轉為以「學生和其利害關係人」為導向(NIST, 2007)。每隔幾年，NIST 會針對這些分類範疇重新進行檢視與修正。表 2-4 是 2007 年「優質績效教育標準」的類別、項目與其細項的評分標準，總分為 1000 分，作為受評機構申請獎項的評分參考。

表 2-4　2007 年 MBNQA 優質績效教育標準

類 別	類分數	項 目	項分數
1. 領導	120	1.1 高層領導	70
		1.2 管理與社會責任	50
2. 策略性規劃	85	2.1 策略發展	40
		2.2 策略部署	45
3. 學生、利害關係人及市場為中心	85	3.1 學生、利害關係人及市場的知識	40
		3.2 學生及利害關係人的關係和滿意度	45
4. 測量、分析及知識管理	90	4.1 組織績效的測量、分析和改進	45
		4.2 資訊管理、資訊科技和知識	45
5. 以人力為中心	85	5.1 人力承諾	45
		5.2 人力環境	40
6. 過程管理	85	6.1 工作系統設計	35
		6.2 工作過程管理及改善	50
7. 結果	450	7.1 學生學習結果	100
		7.2 學生及利害關係人為焦點的結果	70
		7.3 預算、財務及市場的結果	70
		7.4 人力為焦點的結果	70
		7.5 過程效率的結果	70
		7.6 領導的結果	70

資料來源：*Baldrige national quality program: Education criteria for performance excellence* (p. 11) by NIST, 2007, Retrieved June 15, 2007, from http://www.quality.nist.gov/ Education_Criteria.htm

隱含於 MBNQA 標準當中的表現指標，包括了影響學生、教職員、其他利害關係人、教育設計、運作、以及財務方面的因素。根據 NIST (2007) 的報告，MBNQA 的教育品質架構運用系統的觀點，提供教育機構管理其組織、運作過程、以達到優質績效的結果（如圖 2-1）。從這個品質架構圖可知，組織本身擁有自己的運作脈絡，會影響其績效管理系統的效果，也會引導這七項標準構面（包括領導；策略性規劃；學生、利害關係人及市場為中心；測量、分析及知識管理；以人力為中心；過程管理；

結果）的作法。

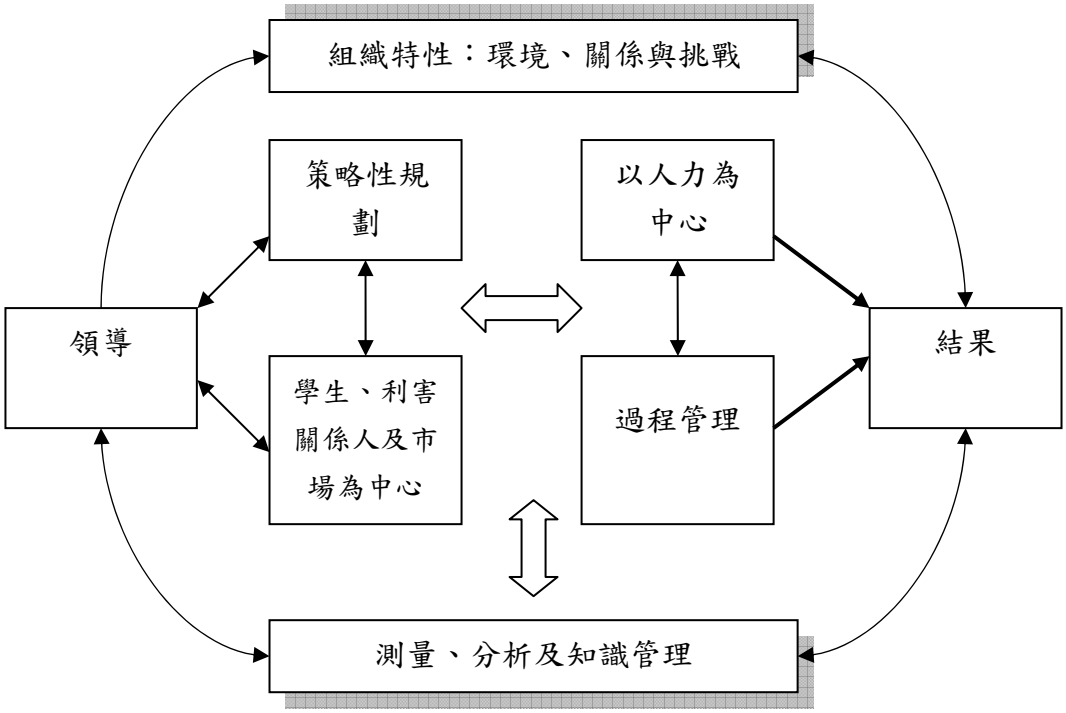

圖 2-1　MBNQA 教育品質架構圖

資料來源：*Baldrige national quality program: Education criteria for performance excellence* (p. 5) by NIST, 2007, Retrieved June 15, 2007, from http://www.quality.nist.gov/ Education_Criteria.htm

MBNQA 教育品質的架構說明成功的績效管理需要具備以組織為主的整合及對準，以對組織整體產生綜效。為了達到此目的，教育機構需要將組織視為一個整體，從策略目標及行動計畫的建立開始，以 MBNQA 的七項標準連結並確認組織內部的規劃、過程、衡量及行動的一致性。這個系統的觀點還包括高層領導者必須聚焦於策略性方向、重視學生和利害關係人；使用評量工具及指標，以及運用組織的知識來建立重要策

略；然後連結這些策略和資源以改進教育績效，並滿足學生及利害關係人的需求。因此， MBNQA 的品質架構亦提供系統的觀點，作為教育機構管理其組織和要素，以及達成其目標的機制。

MBNQA 提供機構自我評估（內部績效責任）的指引。此外，自評的報告書可以用來申請 MBNQA 獎項（外部績效責任）。這種以自評作為獨立評鑑的方式，提供教育機構系統性的回饋與改進(Woodhouse, 2007)。MBNQA 墊基於以下核心價值和觀念(NIST, 2007)：

（一） 有遠見的領導 (Visionary leadership)

（二） 學習為中心的教育 (Learning-centered education)

1. 對學生設定高期待和標準。
2. 顧及學生不同的學習方式和速度。
3. 強調主動學習。
4. 使用形成性評量來衡量學生的學習過程及個人需求。
5. 使用總結性評量來衡量學生是否達到外部標準的要求。
6. 協助學生使用自評來檢視其進步與落差。
7. 重視從學校到學校、學校到工作之間轉換的能力。

（三） 組織及個人的學習 (Organizational and personal learning)

（四） 重視員工和伙伴 (Valuing faculty, staff, and partners)

1. 對表現優良的教職員公開表揚。
2. 提供教職員組織內發展與成長的機會。
3. 讓職員提供學生更好的服務以達成組織目標。
4. 創造鼓勵創新的環境。

（五） 敏捷 (Agility)

（六） 重視未來 (Focus on the future)

（七） 創新管理 (Managing for innovation)

（八） 根據事實來管理 (Management by fact)

（九） 社會責任 (Social responsibility)

（十） 重視結果和創造價值 (Focus on results and creating value)

（十一）系統的觀點 (Systems perspective)

對於 MBNQA 的批評，如同 TQM 應用於高等教育的批評，TQM 似乎僅適用於行政體系，對於教育功能的效用卻有待商榷(Jauch & Orwig, 1997)。原因在於大學學生多元化，是否對自己所需之教育內容與品質有足夠的能力判定是一大問題；其次，各高等教育機構原各有其定位，有些定位提供大眾化的高等教育，有些則提供菁英教育，若為了招生之需而不斷地滿足大眾市場要求，恐導致提供較粗糙的教育內容及導致學生品質低落，對於某些學校的學術地位將為一大挑戰（張家宜，2004）。

（三）平衡計分卡

平衡計分卡(balanced scorecard)是一套將策略指標化的策略管理工具，其可將策略轉化為行動，並指引組織達成其目標（張明輝，2004）。近年來平衡計分卡逐漸成為組織的策略性績效管理制度，並應用於教育組織之中。其衡量指標涵蓋財務面與非財務面的具體資訊，不僅可讓組織成員瞭解組織的願景，同時也能使管理者更容易追蹤策略的執行成果。

傳統的績效評估制度僅重視財務層面衡量，忽略了其他影響績效的因

素。在策略性績效評估制度趨勢下，學校組織除應考量傳統的財務性績效評估方式外，更應結合非財務的評估指標，並與經營策略相結合，才具有革新經營之意義（翁福榮、廖春文，2005）。Kaplan 與 Norton 於1992年提出的平衡計分卡，跳脫傳統以財務為主的績效評估方式，使績效評估制度更加健全。平衡計分卡之所以被稱之為其名，是因為其不僅注重財務績效，也會平衡考慮顧客、教職員和未來等面向。

Woodhouse (2007)指出平衡計分卡原本源於私人企業，它是一種將組織使命和策略轉換成績效衡量的管理工具，並能提供企業策略執行的架構。平衡計分卡的內涵包括以下四個構面(Kaplan & Norton, 1996)：

1. 財務：指組織獲利能力和投資成本。
2. 顧客：指與組織往來之其他組織或個人，包括顧客滿意度、獲利比率及新顧客的增加率。
3. 內部企業流程：包括生產、行銷、售後服務、產品開發及創新等。
4. 學習與成長：指組織投資於成員在技術與資訊能力的專業成長。

翁福榮、廖春文（2005）試圖建構全面品質管理與平衡計分卡在學校經營策略應用之整合模式（如圖2-2）。該研究認為全面品質管理涵蓋團隊合作、顧客導向、全面參與、持續不斷改善、學習與發展等五個構面；平衡計分卡則包括財務構面、顧客構面、內部流程構面、學習與成長等四個構面，兩者之內涵在核心概念上有相似之處，學校經營者可以將全面品質管理與平衡計分卡之構面與項目予以整合，選擇適合學校經營運作的部分，制定形成一種嶄新的學校經營策略，並因應學校組織特性的不同及政策制定，持續調整學校經營策略，以達成組織的教育目標。

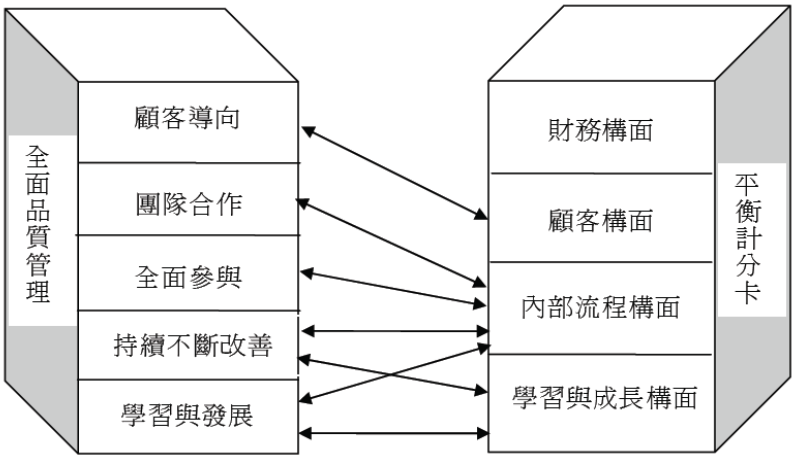

圖 2-2 全面品質管理與平衡計分卡之關係圖

資料來源：“全面品質管理與平衡計分卡在學校經營策略應用之整合模式探討”，翁福榮、廖春文，2005，**台中教育大學學報：教育類**，19（2），99-126。

平衡計分卡本是企業組織為改善其管理績效而設計，但近年來已逐漸有教育單位將其使用於教育人員的考核及行政績效的衡量。對於平衡計分卡的批評，在於平衡計分卡的內涵無法完全適用於教育組織當中（張明輝，2004）。特別是教學專業層面很難以平衡計分卡的構面及指標加以檢視；若為學校的行政層面，則似乎有較大的適用空間。

四、績效責任 (Accountability)

（一）績效責任及表現指標 (Accountability and performance indicators)

近年來由於大學數量快速增加、加上全球化教育及管理趨勢的影

響，因而提高各國對於績效責任的聲浪。當今大學的角色已逐漸改變，其原因為政府與社會大眾需要大量的大學畢業生貢獻於現代複雜的社會環境中，以及希望其幫助國家的經濟發展(Woodhouse, 2007)。因此，政府及社會大眾希望能在教育的投資上看見適當的回收成效，亦期望大學能夠善用教育資源。

Woodhouse (2007)認為教育的多面向，使得績效責任沒有一個統一的定義。大學被賦予合理的績效責任，對於政府、社會、市場（包括畢業生的雇主）、學生、大學機構本身、以及其教職員負有績效責任。因此，為了達到好的教育效果，需要有一個績效責任系統。有效的績效責任系統必須有足夠的市場壓力，以確認外部需求的反應；以及需要有充分的政策方向來應對大眾對於學術的關心(Burke, 2005)。

績效責任的實施可以是由外部組織來執行，但是若有內部自評和外部評鑑一起實施時，績效責任會更有效能(Woodhouse, 2003)。「內部績效責任系統」(internal accountability system)能產生充足的內部資料和報告，以診斷和確認需要改進的地方，而後檢視是否有確實執行改進之處。內部績效責任系統若要有效率，必須要能從組織中滲透。也就是說，它必須從高階管理階層做起，據以建立中階管理階層的表現目標，並深入學校組織的學術與行政管理來執行行動(Woodhouse, 2007)。內部績效責任系統的模式，又稱為「品質架構」(quality framework)，經常作為內部或外部績效責任之用。常見的內部績效責任系統包括「方法—部署—結果—改進」（Approach-Deployment-Results-Improvement，又稱為 ADRI ），或者稱之為「規劃—執行—檢視—行動」（PDCA），以及各國的企業卓越架構(Business Excellence Framework)。這些模式可用在組織規劃、自評或外部評鑑，以形成教育機構的品質評鑑架構(Woodhouse, 2003)。

「外部績效責任系統」(external accountability systems)包含結構性的公共報告書，通常與補助款相連結。以美國為例，南區教育委員會(Southern Regional Education Board)指出其負責的 15 個州除了二個州之外，皆以法令強制執行公立大學之全面品質績效報告書(Bogue, 1998)，且其他國家亦發展出類似的品質指標報告書。此外，美國大部分的州將公立校院（大學）的補助款和其機構的表現相連結，其他如澳洲、丹麥、荷蘭等國家也施行此策略。而實施此策略的州或國家的高等教育預算通常都很少（少於 5%），其目的主要在獎勵辦學績效良好的大學，而非懲罰失敗。

績效責任是政府展現資源管理最直接的手段。在績效責任報告書當中，經濟學者常建議使用「產出」指標，如學生畢業率，而不使用「過程」指標。典型的指標包括：學生入學趨勢、入學考試表現、就讀率、畢業率、專業證照考試通過率、就業率、學生及畢業生滿意度等偏向量化的資訊(Layzell, 1998)。這種評鑑方式的優點在於所公佈的表現指標報告書能讓大學向大眾展示其績效責任的成果，建立長期活動及成就的趨勢，以達成教育目標的進展(Bogue, 1998)。然而，有些學校認為要發展自我的表現指標有其困難，但是若學校不參與發展及改進表現指標時，外部評鑑組織即會強迫學校採用某些形式的指標來衡量其教育品質表現(Gaither, Nedwek, & Neal, 1994)。

績效責任報告書受爭議之處在於它只重視產出的指標能否改善學生的學習，其效果與適當性令人質疑。另外，大部分的外部績效責任系統僅衡量一些產出指標；問題是指標之間含有多個變數，常有解釋上矛盾的現象，且教育有些無形的價值（例如學生的思考能力、團隊合作、創造力等），應如何恰當處理是其令人爭議之處。

綜合上述的討論，無論是大學或政府皆需要大學本身在活動與成就方面的表現資料，以便讓決策者能瞭解其運作狀況，並建立其品質改進的基礎，以達成設定的目標。然而，如何降低政府的干預與權力的控制、以及如何建立客觀完整又能適用於不同機構型態的表現指標，則常常是這種評鑑方式備受爭議之處。

（二）品質審議 (Quality Audit)

「品質審議」是指確保教育機構提供令人滿意的品質控制安排之過程(Patrick & Stanley, 1998)。在實務上，品質審議的主要責任仰賴組織內的個人及團體，它能幫助組織同時檢視其實施品質的過程與結果。Tam (2001)認為品質審議是檢核組織內部相關系統及結構是否支持其教學任務、確保其達成令人滿意之品質水準的一種手段。品質審議可能由內部或外部來執行；主要用來檢視大學系統是否實現其承諾、以及提供文件證據等加以證明。在結果的呈現上，品質審議的結果通常是以報告的方式呈現，希望藉此陳述機構達成內部或外部評鑑目標的程度(QAA, 2000b)。Woodhouse (2007)認為品質審議可用三種過程來加以定義：

1. 檢視機構所規劃的品質程序與預期目標的合適性(suitability)。
2. 檢視實際品質活動與規劃的符合性(conformity)。
3. 活動達到預期目標的有效性(effectiveness)。

品質審議源自於英國，現在施行於許多國家。從上述的定義可知，品質審議的重點在於評鑑結果及過程。「結果」(outcomes)提供了效果的證據；「過程」(processes)則提供了組織有能力達到改變的保證。同樣地，

澳洲品質局（Australian Quality Agency，簡稱 AUQA）對大學的品質審議過程，乃經由大學自評的程序，讓其有內部的績效責任；同時也可以符合外部績效責任組織的要求而達到品質效度(Woodhouse, 2003)。Woodhouse (2007)認為品質審議系統應要能適合各國文化與期待。舉例來說，各國的品質保證系統必須考慮全國教育機構的品質成熟水準。若大學品質尚未成熟，建議最好先由加強「認可」開始。若大學已經對於品質有所知覺，則可加入「審議」的彈性，或是混合使用這兩種型態，將「認可」用來提供機構通過最低門檻；而「審議」則可提供機構高於門檻的多樣性。

目前績效責任已成為世界先進國家社會運作的一部份，高等教育機構應為社會的成長盡一份心力。大學可經由內部和外部機制來執行績效責任。為了避免重複與衝突，教育品質系統應降低組織成員的負擔，並結合內部與外部的品質機制。對於審議的看法，Massy (2005)認為審議的方式能結合績效責任和品質改進的措施；而這兩個觀念的緊張程度亦能藉由採用學術審議的方式而得到大部分的抒解。

參、小結

世界處於地球村的脈絡之下，各國教育改革運動紛紛考量經濟的因素、強調教育標準、表現和績效責任。當高等教育系統走向大眾化與市場化之際，過去由內部認定的效能與品質開始受到挑戰，這也驅動了外部評鑑的發展與運作。雖然品質保證運動耗時費力，大學機構仍需要內部及外部品質保證系統來改進教育品質。然而，各方對於教育是否需要外部績效責任來監督大學的內部活動則尚在爭議之中。過去大家對於外

部品質組織(external quality agencies)有所存疑，認為績效責任和改善功能似乎無法結合。儘管如此，管理者或教師每日的個人行動是形成其品質高下的關鍵因素。品質保證不僅是只需投資在技術系統當中，還要投資於學校創造信任的學習環境、組織文化、以及教職員的內心和信念之中。

隨著國內高等餐旅觀光休閒系所不斷的擴充、學生人數大幅成長，讓高等餐旅觀光休閒教育品質受到衝擊。有鑑於過去評鑑的缺失，大學除了外部評鑑之外，強調自我管制的「自我評鑑」乃成為高等教育評鑑機制的核心要素。目前台灣的高等教育系所評鑑乃由教育部委託財團法人「高等教育評鑑中心」及「台灣評鑑協會」等兩個單位進行評鑑，希望建立比以往更為精確、客觀、透明的評鑑機制。其中，高等教育評鑑中心更於2007年獲得「高等教育品質保證國際網絡」(INQAAHE)審核通過，成為台灣第一個加入國際性評鑑組織的教育評鑑機構，積極朝向大學評鑑國際化的方向來努力。有關教育品質保證的實施，我國可以藉由參考歐美等先進國家的經驗，結合國際化的品質保證策略，與國際接軌，做為今後發展學門品質模式的方向。

第三節　跨國教育品質與評量工具

若要發展及驗證一套完整的跨國餐旅觀光休閒學門品質評量工具，必須先檢視過去的研究如何評量教育品質、評量的構面為何、以及過去的跨國教育品質評量工具為何，這些主題是本節探討的重點。

壹、教育品質的構面及相關研究

教育評鑑已逐漸成為全球教育政策制定者控制高等教育績效的重要機制(Heck et al., 2000)。高等教育評鑑之目的在於確認教育方案的品質，以及協助教育機構做持續性的改進。無論是以那個品質觀點來發展評鑑模式，高等教育品質的評量必須考量其理論構面的信度及效度。評量/測量(measurement)指的是量化(quantify)某人/某物具備某種程度之特質/品質的過程(Airasian, 1996)。任何教育品質的改善，評量均扮演了教育決策提供資訊的重要角色(Owlia & Aspinwall, 1996)。過去關於高等教育品質的文獻，多數集中在探討品質原則與應用，而極度缺乏與品質測量相關的實證調查研究(Winn & Cameron, 1998)。Marcoulides 與 Heck (1992)指出，先前教育績效研究的評量工具常常缺乏計量的品質，並未依循嚴格的量表發展程序，在測量的內涵上仍有改善的空間。倘若欲建構一套健全的跨國餐旅觀光休閒學門品質評量工具，需要有量表發展上信度及效度的證據，以呈現教育品質測量之效用。

關於高等教育品質衡量的研究，包括評量大學校院的品質（如 Al-Turki & Duffuaa, 2003）、專業系所的品質（包括餐旅教育、廚藝教育、醫護教育、師資培育方案、資訊教育等）(如 Assante et al., 2005；Hertzman

& Stefanelli, 2007）、餐旅教學品質（如 Gursoy & Umbreit, 2005）、餐旅課程品質（如 Cooper & Westlake, 1998）、餐旅觀光研究品質（如 Law & Chon, 2007）、高等教育的服務品質（如 Abdullah, 2006）、以及餐旅學生學習滿意度（如 Brookes, 2003；鄧之卿，2006）等議題。由於教育品質的評量需要瞭解品質的特性，以發展出更精確的題項加以衡量，因此界定出教育品質的構面是進行品質評量工作的先備條件(Owlia & Aspinwall, 1996)。然而回顧近年來高等教育品質評量之相關研究之後，大多數的研究僅提出概念性的探討，或是其評量工具僅為學者配合其研究而自行發展之評量題項，並未依循量表的發展程序，在測量上缺乏計量的證據。由此顯示，跨國教育品質尚缺乏具完整效度的評量工具。本研究根據相關文獻對於教育品質分類的觀點，將高等教育品質衡量之面向（或工具）分為 CIPP 取向、TQM 取向、使用者取向、服務品質取向等四個觀點分別加以探討。

一、CIPP 取向

CIPP 取向的教育品質觀點，認為教育是一種系統，須運用「輸入—過程—產出」的模式，或是此模式的一部份，作為衡量教育品質構念的基礎。Smith 與 Ngoma-Maema (2003)認為傳統上用來定義與衡量教育績效的架構乃根據「輸入—輸出」模式，亦即學校或外界的輸入，會藉由教育的過程，進而產生教育的輸出（短期成果）或結果（長期結果與影響），是一種系統的概念。

Al-Turki 與 Duffuaa (2003)認為，目前高等教育系所績效評估的相關研究仍然不足，因此建議發展一套系所適用的衡量工具，以評估大學校院的系所是否達成其設定的目標與品質。此研究根據「輸入—過程—產

出」的架構，分別發展不同階段、共三個層級的系所評估指標（如圖 2-3）。此研究強調教育品質和績效的衡量，以系所目標為本，與其設定的目標相比較；並根據系所本身的環境與狀況，從結果指標（包括畢業生品質、研究品質、社區服務）、過程指標（包括教學過程、研究管理、行政管理）、輸入指標（包括師資、課程及專業教室、學生及研究助理、支援人員的品質等）的評量工具加以衡量系所品質現狀，進而依各系所的情境實施因地制宜的策略以改進系所的品質。

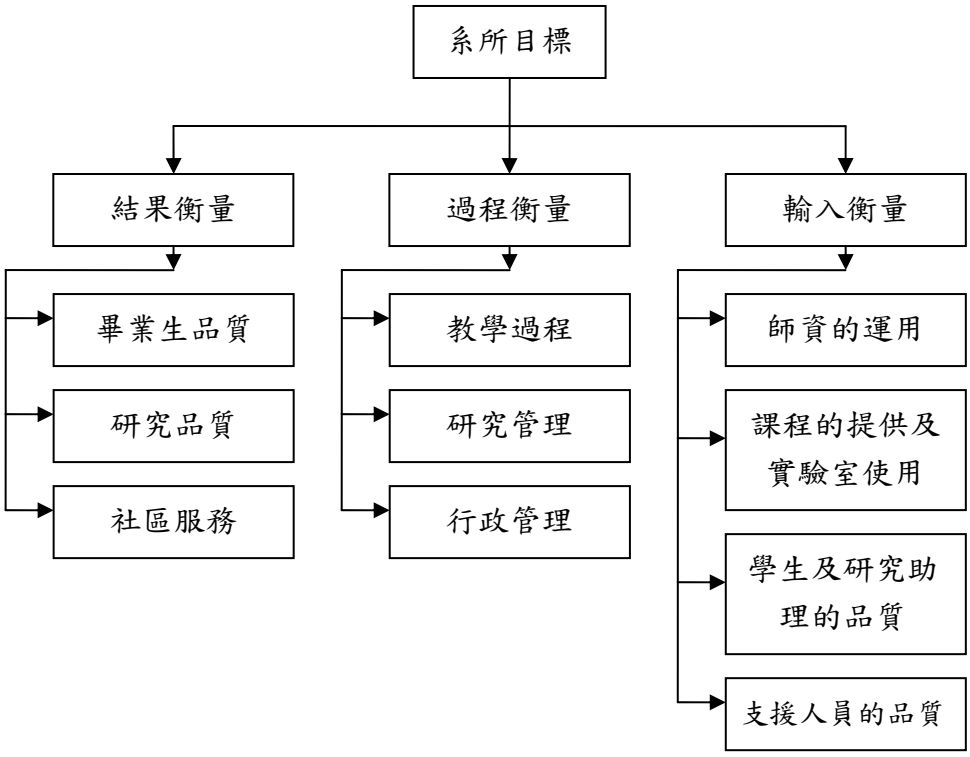

圖 2-3 系所績效衡量層級圖

資料來源：”Performance measures for academic departments” by U. Al-Turki & S. Duffuaa, 2003, *The International Journal of Educational Management, 17*(7), 330-338.

Harvey 與 Green (1993)為了對品質重新定義，採用「輸入—過程—產出」的模式建立高等教育品質的評量規準。其運用多重資料蒐集的程序，包括針對不同的利害關係人進行深入訪談和舉辦座談會等，發現十項具共識的教育系所（方案）品質規準，包括：(1) 組織目標的清晰性；(2) 實體資源的適當性；(3) 人力資源的適當性；(4) 科目和內容與系所目標的相關性；(5) 在校生參與活動；(6) 系所內容與授予學位的相關性；(7) 評量的客觀性；(8) 評量與課程目標的一致性；(9) 從評量獲得有用的回饋；(10) 提供學生轉移性知識與技巧。此研究認為系所教育品質的重心乃在於課程、教學與學習，但其似乎未考量系所整體運作及教育產出的衡量基準。

高等教育機構的評鑑包含很多面向，「學習與教學」(learning and teaching)是主要的評鑑重點。Harvey (2002)強調高等教育的外部品質監控(external quality monitoring)需要採用更直接、更明確的「轉化」取徑(transformation approach)，以從事學習與教學之創新與改進。此研究指出多個影響教育品質的因素，其考量「輸入—過程—輸出」模式，認為高等教育評鑑須具有整體、全面性的考量，包括以下五項要素：

（一） 學習與教學(learning and teaching)：它是教育評鑑最重要的指標項目，其內涵包括課程內容與傳遞、教師表現、學生評量、學術能力的標準、以及畢業生的就業能力等「過程」及「結果」指標。

（二） 資源(resources)：資源是外部評鑑的傳統項目，也是最容易衡量的教育系統「輸入」指標。通常包括設施、設備、圖書等軟硬體資源。

（三） 管理(management)：有時候教育單位的管理會被拿來評鑑，但是通常僅間接透過預算能力或管理資訊系統來加以評量。

（四） 研究(research)：它是高等教育評鑑另一個重要的「產出」指標，通常是指教師的學術研究表現。

（五） 外部連結(external link)：有時高等教育評鑑會檢視受評機構與社區及其他利害關係人的「外部連結」，尤其是與業者連結的部分。

Harvey (2002)的研究主要在強調學習與教學面向的重要性，其歸納外部評鑑單位考量「輸入—過程—產出」模式來發展品質評量基準；但是這些要素在組織層次的目標與規劃、以及回饋機制的運作方面似乎仍缺少 CIPP 完整的系統建構。

Conrad 與 Wilson (1985)認為適當的高等教育系所（方案）評鑑應使用教育系統的觀點，重視「輸入—過程—產出」的評鑑架構，其提出系所的品質評估構面須包含以下六個面向：(1) 教職員品質；(2) 學生素質；(3) 課程品質；(4) 支持性服務系統（如圖書館、實驗室、設備、電腦設施、實體景觀等）；(5) 財務資源；(6) 系所運作的品質。此研究提出的教育品質評量工具，大多運用「輸入」及「過程」指標來衡量教育品質，而缺乏教育產出及回饋面向的衡量基準。

在餐旅教育的領域中，Assante et al. (2007)調查美國四年制的餐旅高等教育，找出衡量餐旅管理系所的品質因素。此研究共舉辦三場焦點團體會議，邀集餐旅系所教師、系所管理者、學生、以及餐旅業界高階主管等共 28 位成員參與會議，用以發展餐旅管理系所的品質指標，作為衡量系所品質的基礎。此套品質評量工具經由焦點團體結果之內容分析

後，將評量餐旅系所品質的因素歸納出五個類別：（1）學生/系友；（2）課程；（3）教師；（4）業界支持；（5）設施，以及項下 69 項品質指標。此研究結果提供餐旅教育界在發展及管理餐旅方案時的參考依據，然而其發展出的品質指標架構僅止於觀念性的探討，似乎缺乏理論說法及完整的評量工具之效度證據。

Law 與 Chon (2007)指出過去所強調的餐旅及觀光研究指標可能有所偏頗，且這些學術研究成果往往無法滿足業界應用之需求。此研究為了建立一套更完備的餐旅觀光研究績效評鑑工具(research performance evaluation)，考量「輸入—過程—輸出」模式，總共調查了全球 78 所大學的餐旅觀光系所主管的觀點，請其就評鑑工具的七個構面、31 個題項提出重要性程度的看法。此評量工具的七個構面包括：(1)專書發表；(2)期刊發表；(3)主編或專業服務；(4)研討會發表；(5)研究經費補助；(6)發表作者排序；(7)指導學生。研究結果建議餐旅觀光高等教育的研究品質衡量，須涵蓋上述研究的「輸入—過程—產出」等面向，以及對於研究社群的服務等面向，且應要能滿足教師的個人發展及大學機構之要求，而不能僅計算教師在 SSCI 期刊上的發表數量，以避免形成教師為了「發表而發表」的特殊現象。此研究雖然強調評量工具應循「輸入—過程—產出」模式來建立評量指標，然而其結果僅針對餐旅教育的研究績效進行衡量，對於本研究欲瞭解此學門的品質評量仍然不足。

Heiman 與 Sneed (1996)曾針對美國餐旅高等教育調查對於「認可」所造成的衝擊，並提出一個觀念性的模式。此模式建立餐旅管理系所運作的功能要素，假設「認可」對於餐旅系所（方案）有正面的影響。此模式的認可目標包含：（1）品質保證；（2）持續品質改善；（3）高等教育和倫理標準；（4）大眾公開的瞭解。另外，在餐旅系所的內部運作方

面，則包括「輸入—過程—產出」觀點的三種要素：

（一） 人 (people)：包括學生、教職員及管理者。

（二） 資源(resources)：包括設施、財務、圖書館與學習資源。

（三） 過程(processes)：包括計劃、課程、教學、行政管理和評鑑。

此研究認為餐旅系所各個要素經由達成認可目標之後，對畢業生的生涯發展有正面的幫助，也因而增加了未來的潛在學生進入餐旅系所就讀的機會，形成良性的循環。此系所品質評量工具呼籲餐旅高等教育應重視教育品質的各個關鍵面向，符合 CIPP 系統的觀點。然而，此評量工具僅止於提出觀念性的架構，並未進一步定義各構面的品質指標及提出一套可行的教育品質評量工具。

近年來直接與餐旅領域相關的方案品質評量研究，以 Hertzman 與 Stefanelli (2007)針對美國廚藝副學士學位方案(associate degree culinary arts programs)的學門品質評量工具為代表。為了瞭解廚藝方案品質評量的因素，此研究使用專家效度及問卷調查，以 193 位廚藝方案的主管和教師及 401 位美國廚藝協會(Amerucan Cuulinary Federation)的廚師會員為對象，調查不同樣本對於廚藝方案品質評量因素的重要性看法。經過信度檢測之後，研究結果顯示此品質評量工具分為六個類別、共 20 個指標項目（見表 2-5），在品質指標的特色上可看出非常注重實作（實習）這一區塊的品質指標，包括設施設備、師資及學生的學習機會等，皆強調與業界實務狀況的連結。另外，在其發展指標的過程中，刪除了「資源」（包括助學貸款、學費及其他費用）以及「學生來源」（包括入學條件、先前的工作經驗）等兩個面向，說明此研究受訪者認為這兩個構面之重要性，應不是決定廚藝方案品質高低的重要指標。

表 2-5 影響廚藝方案的品質因素與指標

類別(Categories)	特性(Characteristics)	Mean
設施(Facilities)	1. 實習教室（實驗室）的衛生與安全	4.83
	2. 學生佔工作檯之比例	4.29
	3. 烹飪實習教室之數量	4.26
教師(Faculty)	1. 教師的業界經驗	4.65
	2. 教師對該任教科目的經驗	4.65
	3. 教師的教學經驗	4.28
	4. 實習教室上課之師生比	4.21
	5. 教師持續教育進修	4.13
學習機會	1. 要求之實習	4.37
(Learning Opportunities)	2. 要求之工作經驗	4.05
	3. 參與活動的機會	4.04
	4. 參與競賽之機會	3.99
結果(Outcomes)	1. 畢業生受雇的比例	4.34
	2. 學生完成學位的比例	4.15
組織與管理	1. 教師評鑑程序	4.27
(Organization and	2. 方案評鑑程序	4.23
Administration)	3. 區域/國家級認可	4.17
	4. 方案具有外部指導委員會	3.92
學生服務(Student Services)	1. 學業指導之提供	4.13
	2. 職業轉介/輔導之提供	4.10

註：此品質指標重要性以 5 點量表測量。

資料來源：”Quality indicators for associate degree culinary arts programs: A survey of educators and industry chefs” by J. L. Hertzman & J. M. Stefanelli, 2007, *Preceedings of 2007 International CHRIE Conference* (p. 125), Dallas, Texas.

Hertzman 與 Stefanelli (2007)的研究提供了二年制廚藝方案品質的評量工具及指標構面，雖然其在研究當中未提及是否使用「輸入—過程—產出」的觀點，但是在評量工具的展現上已包含了此模式的精神，例如設施及教師等輸入面向，學習機會、學生服務及組織管理等過程面向，

另還包含結果面向。然而，其評量面向似乎尚缺乏關於方案的任務與目標、課程設計及內部運作等面向的評量指標，也未提及任何效化此評量工具的證據。

由上述的研究可知，傳統教育品質評量的構面（工具）常使用「輸入—過程—產出」的觀點，據以呈現較為完整的評量面向與指標。多數研究雖展現出 CIPP 部分的精神，但是仍缺乏使用量表發展的嚴謹度來效化所提之品質評量工具。CIPP 取向的觀點認為高等教育品質是一連串系統性過程的展現，需要顧及多構面的品質衡量程序，才能展現出教育品質的複雜性。經由上述研究可肯定的是教育品質是一種多構面的概念，若能藉由嚴謹的效化過程證實此衡量工具的效用，將能提供教育界理論及實務應用上的貢獻。

二、TQM 取向

自從 1990 年代品質運動興盛以來，舉凡 ISO 9001、MBNQA 架構、平衡計分卡、ADRI 或 PDCA 架構等，皆屬於 TQM 取向的品質保證模式。文獻上也看到許多研究探討如何使用 TQM 的架構，並將其運用在高等教育的品質管理上。以 MBNQA 為例，雖然 MBNQA 品質架構主要用於製造業與小型企業等營利組織，但是近年來也可見高等教育機構套用此品質架構來增進其組織效能。MBNQA 的教育品質架構，能提供教育機構管理其組織和運作過程，以達到優質績效的結果(NIST, 2007)。

基本上，過去關於 MBNQA 應用於高等教育品質方面的研究，係將學校機構的品質管理系統視為是一種假設性的建構，亦即 MBNQA 是一種存在於學校實際運作的體系之中。這些管理運作的歷程雖然無法直接

予以測量，但是卻可從學校成員對於其品質管理的認知與態度，得以間接觀察與推論其成效。Winn 與 Cameron (1998)以 MBNQA 架構為品質衡量工具，調查高等教育品質的構面及影響效果。其假設 MBNQA 的七個構面之間有特定的因果關係：領導構面為「驅動力」(driver)、顧客中心和滿意構面及品質與運作結果構面為「結果」(outcomes)、其他四個構面（包括：品質過程的管理、人資發展與管理、策略品質規劃、以及品質資訊分析等）則分類為「系統」(systems)，企圖驗證此架構內「Driver→Systems→Outcomes」之間直接與間接的關係。此研究針對美國西北部一家已實施品質管理的大學，共計 4891 位職員(noninstructional staff)進行問卷調查與分析，評估其對於該組織品質表現的知覺。此實證研究的結果顯示：（1）MBNQA 架構是一個可行的教育品質評量工具；（2）領導者的領導能力乃透過組織的「系統」及「過程」構面發揮影響力；（3）此研究所提原本的假設關係部分未獲支持，因而提出修正模式，最後結果支持其構面之間的因果關係。

另外，為因應教育界品質管理的潮流，NIST 在 2004 年根據 MBNQA 架構，針對高等教育機構修改其適用之品質標準，發展出教育品質評量工具，用以評估高等教育機構的品質。此項新的 MBNQA 評量工具（稱為優質教育表現效標），將之前的顧客導向轉變為以學生和其利害關係人為導向，其構面包括：（1）領導；（2）策略發展；（3）學生、利害關係人及市場為中心；（4）測量、分析和知識管理；（5）教職員為中心；（6）過程管理；以及（7）組織表現結果等七個類別。Badri et al. (2006)針對阿拉伯聯合大公國的各大學校院，以此新的 MBNQA 架構為評量工具，調查 220 位大學機構的中高階層領導者對於其任職大學的品質知覺。該研究採用 Winn 與 Cameron (1998)的概念，同樣假設七個構面之間，存在著

「Driver→Systems→Outcomes」的因果關係。最後研究結果顯示，在經過模式修正之後，MBNQA 的教育品質架構獲得實證資料的支持，也驗證「領導」構面對於學校的「系統」(systems)及「結果」(outcomes)有極大的影響力。

然而，過去研究曾顯示 MBNQA 評量工具在效度方面的爭議(Crosby, 1992)；此架構應用於其他產業時，其七個構面之間的因果關係（例如：領導對組織表現）無法得到相同的證據支持（如 Handfield & Ghosh, 1995；Meyer & Collier, 2001）。再者，MBNQA 的品質委員當初在設計其架構與各個構面時，並不設定各構面之間的因果方向性(Badri et al., 2006)，顯示這些品質構面未必適合用因果關係的考驗。此外，以 TQM 系統為基礎的品質模式，雖然強調資訊傳遞過程的重要性，但是似乎尚缺乏教育研究的成分，以發展成適當的教育品質模式(Jauch & Orwig, 1997; Mizikaci, 2006)。因此，MBNQA 雖然提供高等教育研究在品質管理變數及其關係上一個思考方向，但是其聚焦於調查領導者（管理者）與一般工作成員，這種方式是否真正適合用以衡量高等教育的品質，以及其能否解釋教育品質構念的複雜度，是值得思考的問題。

儘管有上述不確定的論點，MBNQA 教育品質評量工具的設計與構面，乃是由上百位品質的專家代表，經過多次討論與試驗之後發展而來；且其評鑑機制堪稱具有全面性與公信力，可作為組織追求品質卓越的一種肯定。事實上，高等教育組織的策略規劃及行政管理等運作要素需要具有優質的領導和效率管理，TQM 的模式正能提供教育單位迎向現代化管理趨勢的方針。因此，本研究在發展品質評量工具時可加以參考借鏡，以調適近年來頗受管理思潮衝擊的高等教育品質管理模式。

三、使用者取向

使用者取向是指教育品質的高低是由消費者（學生）的需求與期望來決定的觀點。高等教育機構常藉由它們的「產出」，作為評量其品質的指標，包括學生高滿意度及畢業生的就業情況等(Koslowski III, 2006)。此法著重於教學及評量學生在學位的教育過程當中，應增加與獲得的能力。例如，Gursoy 與 Umbreit (2005)調查餐旅管理系所教學效能的構面，以及檢驗這些構面之間的關係。此研究採用學生的觀點，使用三年期學生評鑑教師教學的資料，並以探索性因素分析和驗證性因素分析驗證教師教學效能的評量工具。此教學效能評量工具有四個構面，分別是：(1) 組織、(2) 工作量、(3) 教學、(4) 學習等構面。另外，作者提出一個結構模式來驗證這四個構面之間的關係，結果指出學生對於教師的組織、工作量、教學能力的知覺會影響其學習的知覺，且這三個構面對於學生的學習知覺有顯著的正向影響，能解釋高達 78% 的變異量。由此顯示有效的教學不能僅用單一指標的構面評量，而是需要使用多面向、多指標的方式來建立評量工具之信效度。雖然此研究評量工具提供因素分析等效度證據，然而其在發展構面題項時僅依受評學校既有的教師教學評鑑表作為分析的資料來源，而沒有在研究中個別發展研究工具的指標構面，在內容效度上恐顯得不足。

Delaney (1997) 以畢業生和教師為研究對象，針對大學中的師範教育系所建立一套品質評量工具，其包含了幾個品質評量構面：(1) 學生的學習結果；(2) 教師的教學價值；(3) 系所的專業實務標準。此研究首先建立觀念性的架構，再來運用問卷調查法，檢測課程滿意度、專業成長知覺、畢業生對系所在智能挑戰程度之整體評價的重要性。此研究建議系所政策制定者及評鑑者，須參與教育評估策略的發展，以提供系

所具建設性的建議與改進。然而，此研究僅使用畢業生及教師的觀點建構適合其評量的指標構面，似乎缺乏系所全面性品質評量構面之考量，且缺乏評量工具效化的程序，僅能說明受訪者所在系所之品質現況。

由於教育品質的構念不易定義，以致於教育品質議題的詮釋度差異很大，其仰賴詮釋者及所用之方法論來進行解釋，因此所得到的發現往往有不同的見解。例如：López (2005)在研究中根據使用者品質(user-based quality)的觀點，運用問卷調查分析學生對大學機構的品質知覺，來定義何謂高品質的大學。此研究以歐盟所採用的「歐洲品質管理架構」(European Framework of Quality Management, FQM)為理論基礎，將研究變項分為三類：分別為輸入、過程和產品變項。「輸入變項」包含學生個人與其對學術的定義；「過程變項」則是大學的功能，和學生參與此功能的程度，包括學生的訓練、活動和機制對其職場上的幫助等要素；「產品變項」包括學生在最後一年的學生生涯的態度，以檢驗學生的滿意度。另外，為了說明各變項相對於高品質大學之解釋力，此研究採用多元逐步迴歸法，保留八個變項在此模式中，包括：（1）學生滿意度；（2）教師關懷；（3）設備與資源；（4）完整的訓練；（5）多元化的訓練；（6）職業輔導；（7）學生評鑑；（8）價值與態度的訓練。結果顯示，學生滿意度具有最大解釋力；其次為教師關懷，其說明教師應該對學生有足夠之個別關懷，注重學生受教育之價值和促進批判能力。其次，高品質的大學應提供學生在個人及專業上的訓練，以培育學生具備社會所需的技能、態度與價值。

然而，以使用者品質的觀點來衡量高等教育的品質是有困難的，因為其很難去符合不同使用者有不同的需求及觀點(Seymour, 1992)；且此研究僅從在校生的角度來衡量大學整體的品質，恐怕僅限於理解大學生對

於大學機構或就讀系所的滿意度。再者，上述研究所發展的品質評量工具缺乏依循如量表發展的嚴謹程序，提供質與量兼具之信效度檢測，以發展出更完整的衡量題項，因此在內涵上仍有改善的空間。

四、服務品質取向

所謂服務品質取向的觀點，是指教育品質的衡量乃依據傳統服務品質的觀點加以修改之後，成為衡量影響教育品質的重要因素。Owlia 與 Aspinwall (1996)認為高等教育的品質構面可以用服務品質的構面加以修正及運用。此研究在於比較三種品質的分類，包括：(1)產品品質(product's quality)；(2) 軟體品質(software quality)；(3) 服務品質(service quality)的構面。其次，此研究使用文獻分析，首先找出適合用在衡量高等教育品質的指標及相對之構面，並融入高等教育的脈絡之中。其提出衡量高等教育品質構面的架構，接著再使用相關的文獻來支持此架構的內容效度。研究結果顯示，此架構(評量工具)包含六個品質構面，分別為：(1)有形性(tangibles)；(2) 能力(competence)；(3) 態度(attitude)；(4) 內容(content)；(5) 傳遞(delivery)；(6) 可靠性(reliability)，另依據這些構面發展出 30 項品質特性(characteristics)。此研究提出從商業脈絡發展的服務品質架構，經過適度地修正之後，其要素與指標架構應可適用於高等教育的品質衡量。然而，此研究僅就文獻作為支持此套評量工具的效度，在理論及實證程序上皆缺乏直接證據，用以確認此種評量工具應用於高等教育品質評量之效用。

有鑑於全球高等教育的競爭，Sohail 與 Shaikh (2004) 運用如 SERVQUAL 等服務品質理論，經由文獻探討、焦點團體及問卷調查之方

式，發展大學商學院的服務品質評量工具並驗證其工具之信效度。此評量工具有六個構面，包括：（1）所接觸的人員；（2）實體證據；（3）聲譽；（4）反應性；（5）設施可及性；（6）課程，以及共 32 個指標題項，用來反映商學院大學生對於學校品質的評鑑面向。此研究發現，在這六個因素之中，「所接觸的人員」對於學生服務品質評量最具影響力；其次為「實體證據」，也就是實體環境與設備；最後才是「課程」。根據結論，可看出採用服務品質理論做為衡量高等教育品質之限制，其似乎在評量教育的概念及形貌上有所不足。

Abdullah (2006)認為由於全球化競爭、教育市場化及資源的減少，現代的高等教育已逐漸走向商業化、注重管理過程的取向，因此應可採用服務品質的取向來探討高等教育的品質概念。此研究探討及比較幾種服務品質的衡量工具(包括 SERVPERF、HEdPERF-SERVPERF 以及 Modified HEdPERF)，其運用量表發展與效化的步驟（包括使用探索性及驗證性因素分析檢驗各量表的信度、效度及效標效度)，比較這些衡量工具用於高等教育品質上的效用。研究結果指出，由研究者提出的 Modified HEdPERF 具有最好的量表測量品質。此套品質評量工具包含四個構面：（1）非學術面向(non-academic aspects)；（2）學術面向(academic aspects)；（3）可靠性(reliability)；（4）同理心(empathy)，各構面項下共發展出 35 個指標。然而，此研究僅使用學生為單一樣本，在複核效度上未能獲得檢證；且以服務品質構面所發展的高等教育品質衡量工具，似乎未能涵蓋系所整體運作的成分，其合適性可能會受到爭議(Birnbaum, 1998)。整體而言，雖然服務品質取向的架構經過修正後似乎可適用於高等教育品質的衡量；但是高等教育品質的衡量在於找出能反映大學活動與成就方面的資訊，以便讓決策者能瞭解其運作狀況，並建立其品質改進的基礎。因此

這類以服務品質為導向的品質構面，可能難以描述教育品質的全貌。

根據上述與教育品質構面及衡量工具之相關研究，發現教育品質的概念須以多元構面、結合系統及品質管理的觀點，並運用量表發展程序以精確展現出具多重信效度的品質評量工具。表 2-6 將上述研究整理並列出各個研究的品質構面及取向。

表 2-6 高等教育品質構面彙整表

取 向	作 者	研究主題	構面 / 因素
CIPP 取向	Conrad 與 Wilson (1985)	高等教育系所評鑑	1. 教職員品質 2. 學生素質 3. 課程品質 4. 支持性服務系統（如圖書館、實驗室、設備、電腦設施、實體景觀等） 5. 財務資源 6. 系所運作的品質
CIPP 取向	Harvey 與 Green (1993)	教育方案品質	1. 實體資源的適當性 2. 人力資源的適當性 3. 組織目標的清晰性 4. 科目與方案目標的相關性 5. 在校生參與活動 6. 課程內容與學位的相關性 7. 評量的客觀性 8. 評量與課程目標的一致性 9. 從評量獲得回饋 10. 提供轉移性知識與技巧
CIPP 取向	Heiman 與 Sneed (1996)	餐旅系所認可模式	1. 認可的目標 2. 人（學生、教師及管理者） 3. 資源（軟硬體學習資源） 4. 過程（規劃、課程、教學、行政管理和評鑑）
CIPP 取向	Harvey (2002)	系所學習與教學品質	1. 學習與教學 2. 資源 3. 管理 4. 研究 5. 外部連結（社區、業界）
CIPP 取向	Al-Turki 與 Duffuaa (2003)	系所績效衡量	1. 結果指標（畢業生品質、研究品質、社區服務） 2. 過程指標（教學品質、研究管理、行政管理） 3. 輸入指標（教師的利用、課程提供及實驗室使用、學生及研究助理、支援人員的品質）
CIPP 取向	Assante et al. (2007)	餐旅管理系所品質	1. 學生/系友、業界支持及教師 2. 設施及課程 3. 研究

（續）表 2-6 高等教育品質構面彙整表

取 向	作 者	研究主題	構面 / 因素
TQM 取向	Winn 與 Cameron (1998)	高等教育機構品質	1. 領導 2. 顧客中心和滿意 3. 策略品質規劃 4. 人資發展與管理 5. 品質過程的管理 6. 品質資訊分析 7. 品質與運作結果
TQM 取向	Badri et al. (2006)	高等教育機構品質	1. 領導 2. 策略發展 3. 學生、利害關係人及市場為中心 4. 測量、分析和知識管理 5. 教職員為中心 6. 過程管理 7. 組織表現結果
使用者取向	Gursoy 與 Umbreit (2005)	系所教學效能	1. 組織 2. 工作量 3. 教學 4. 學習
使用者取向	López (2005)	高等教育機構品質	1. 學生滿意度 2. 教師關懷 3. 設備與資源 4. 完整的訓練 5. 多元化的訓練 6. 職業輔導 7. 學生評鑑 8. 價值與態度的訓練
服務品質取向	Owlia 與 Aspinwall (1996)	高等教育機構品質	1. 有形性(tangibles) 2. 能力(competence) 3. 態度(attitude) 4. 內容(content) 5. 傳遞(delivery) 6. 可靠性(reliability)
服務品質取向	Sohail 與 Shaikh (2004)	商學院教育服務品質	1. 所接觸的人員 2. 實體證據 3. 聲譽 4. 反應性 5. 設施可及性 6. 課程
服務品質取向	Abdullah (2006)	高等教育機構品質	1. 非學術面向/學術面向 2. 可靠性 3. 同理心

貳、跨國教育品質之評量工具

一、跨國教育品質

本研究所謂跨國教育品質，是指以全球為背景，可適用於他國高等教育機構（方案）之教育品質。跨國教育品質顧名思義是指教育單位根據一套國際認同的標準與指標以進行自我改善，滿足利害關係人的需求，進而達成國際品質要求之能力。在現代地球村的時代，無論是美國、歐洲、澳洲、甚至是亞洲等國，為因應終身學習、學生及教員的移動及高等教育增加的需求，高等教育機構逐漸採用國際化(internationalization)的方式，例如提供國際化的課程、國際學分認可、海外分校、跨國教育聯盟、國外學生入學等，使得高等教育機構面臨更多新的競爭對手(Santos, 2002)。雖然跨國教育學分及學歷之間認定的問題需要及時解決，但是更重要議題在於如何保障跨國教育所面臨的品質問題(van Damme, 2001)。

高等教育國際化或許能促進全球教育機構的競爭與品質改善，然而跨國教育仍帶來不少教育品質的限制及挑戰。van Damme (2001)指出，全球許多國家的高教機構仍缺乏財務資源以實施國際化的教育。另外，無論是在教育機構或是國家層級，似乎沒有一個明確且一致的國際化策略。再者，各國的法令和管理限制亦可能對教育國際化產生阻力。面對這些限制，Kelly (1999)建議各國學術當局應積極涉入，尤其是高等教育機構的領導層級需要展現策略領導的決心，以建立並執行教育國際化的規劃與策略。

由於不同國家對於教育品質產生關心的聲浪，具備國際化的教育品質評量工具，以提供跨國評鑑的平台與國際比較的基準，是高等教育評鑑和品質保證需要考量的議題。目前國際上已有一些範例發展出跨國教

育品質評量工具，例如：英國 QAA 的高等教育機構評鑑及澳洲大學品質局(Australian Universities Quality Agency, AUQA)有針對海外高教機構進行評鑑的規準；其他則多以專業學門之認可形式，如美國的工程與科技認證(Accreditation Board for Engineering and Technology, ABET)提供工程教育認證、大學商學院認證協會(Association to Advance Collegiate Schools of Business, AACSB)提供大學管理系所認證、UNWTO 觀光教育品質認證(TedQual)提供全球觀光教育認證等國際性組織。上述這些組織的教育品質評量模式可作為本研究發展跨國餐旅觀光休閒學門品質評量工具時的參考依據。

二、教育品質評量的標準及指標

瞭解評量教育品質的標準及指標，能協助釐清教育品質的構面，並增進研究者瞭解影響教育品質的關鍵因素。由於教育品質具有抽象的特質，教育評鑑人員常運用標準或指標來協助其判斷教育單位的品質。「標準」(standards)是用來衡量達成了什麼，通常是指結果的標準(outcome standards)。例如：標準跟學生的學業表現、教師的研究表現、學生的能力、教學/服務標準、以及組織運作的品質有關(Hamalainen, 2003)。

標準也是指符合教育機構或系所需求的層次，可以被品質保證或認可機構所檢定(Harvey, 2002)。此外，標準是教育機構或系所在擬定教育哲學、行政管理、教職員、學生、教學資源及專業能力方面之品質說明(Houghton, 1996)。Tanke (1992)認為餐旅學門標準的實施，可當成是餐旅管理課程設計時的資訊基準。因此，標準可被視為是教育過程的要素，因為標準提供了方向、深入的瞭解、以及教育機構決策的參考依據。

為使標準有效，必須要能夠從教育宗旨中產生，且需要適切的、清楚的以及明確的描述(ACPHA, 2006)。Hamalainen (2003)指出，某些高等教育品質保證系統所選定的品質標準，似乎缺乏理論的基礎，而是從一些先前的定義加以重組，或是僅基於個人的經驗予以增減而成。系統觀點的教育評鑑模式，主要乃依賴教育品質的標準及指標，作為衡量教育績效的工具(Smith & Ngoma-Maema, 2003)。此種概念有其理論上的根據，可作為發展教育指標的參考依據。

「指標」(indicator)是指目標狀態或是內部產生改變的描述。在某些國家來說，「標準」以及「指標」是同義字(Hamalainen, 2003)。Bogue (1998)指出，教育指標應作為評估教育運作之預期結果的具體項目，以及能描述教育系統重要特徵的具體事蹟。也就是說，教育指標應能指出教育制度各個層面之品質表現，以引導出教育發展的趨勢或方向。另外，教育指標的發展須具備個殊性，以符應其學校特色的需求（郭昭佑，2001）。綜合而言，教育指標的特徵包括：能指引教育事物的狀態、能結合相關概念的意義、能與參照點做比較、可量化及解釋其意義等特性。因此，指標資訊亦可提供教育相關人員作為教育評鑑及衡量品質表現的參考依據。為了要發展一套適用於跨國餐旅觀光休閒學門的品質評量工具，在評量標準及指標的建立上須根據教育品質的理論，整合國際在此學門品質保證的觀點，並達到嚴謹的信效度水準，以更精確的衡量出此學門系所的教育品質和現狀。

三、跨國教育品質評量工具

高等教育需要建立國際化的品質保證，若僅以單一國家境內的歷

史、文化、經濟及政策面的情況來發展，並無法效化跨國的品質評量標準(Vroeijenstijn, 1999)。由於各國在其境內已有國家級的品質評估或是認可系統，但是若要適用於國際的教育品質評鑑時，必須還要有一套可跨界(cross boarders)的品質評量工具。Vroeijenstijn (1999)指出若要建立歐洲構面(European dimension)的外部品質保證系統，必須具有跨越國界、可比較及具效度的評量標準，讓雇主及大眾能瞭解其結果能顯示出高教機構和其畢業生的品質。

當今國際間對於跨國教育品質之議題逐漸受到重視，全球各區域也陸續成立跨國教育的品質保證組織，希望尋求適用於國際間教育品質的評量基準。例如 1991 年在香港成立之「高等教育品質保證組織國際網絡」(International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education, INQAAHE)，強調須協助高等教育品質保證之跨國運作、定義跨國運作的標準，以形成國際的認可制度(Woodhouse, 2004)。而歐洲經濟合作與發展組織（Organization of European Cooperation and Development，簡稱 OECD）的教育指標系統，其建構的目的之一便是協助各國政府擬定教育政策，以透明的(transparency)、可比較的(comparability)及可轉換的(convertibility)原則，透過國際間教育品質之跨國研究瞭解國際教育之動態，進而建立一個跨國比較的平台(Walberg & Zhang, 1998)。其他如國際性的品質管理模式，例如 TQM 取向的模式及 ISO 9000 系列在學術及管理實務上都已有一定的地位。

由於各國高等教育的外部品質保證系統具有共同的特色，促使各國之間整合共通的品質模式，以達教育品質評量國際化的目的(van Vught & Westerheijden, 1994)。基本上，由歐盟(European Union)補助的歐洲先鋒計畫(European Pilot Projects)認為這個共通模式可由四個成分所組成，包

括：（1）獨立的國家機構負責(national agencies)整合評鑑程序；（2）內部評鑑(internal evaluation)或自我評估(self-assessment)指出教育機構的優缺點；（3）根據自我評估後的證據進行同儕評鑑(peer reviews)；（4）根據評鑑的建議介紹品質評量工具(Mirza, 2007)。Billing (2004)指出此種共通的模式提供各國在實際執行品保制度時調整的基礎；各國可依據其本身的教育發展程度及品質保證法令規章等加以修剪或延伸其組成成分。另外，由歐洲 46 個國家所共同參與的「波隆納宣言」(Bologna Declaration)鼓勵歐洲地區這些國家進行教育及行政系統的整合，包括發展歐洲學分移轉及累積系統(European Credit Transfer and Accumulation System, ECTS)以及歐洲資格架構(European Qualifications Framework, EQF)等工具，以建立歐洲教育品質控制標準的共同系統(Munar, 2007)。此系統目標為加強個別觀光教育機構自我評估的能力(ENQA, 2005)。以歐洲資格架構(EQF)而言，它是一種經由使用學習結果、能力及概況等資格描述，以進行比較及具相容性的資格架構。未來所有歐洲的觀光教育方案需證明期能達成此架構之最低水準(Munar, 2007)。

此外，Yorke (1999)指出 1995 年成立之「跨國教育全球聯盟」組織（The Global Alliance for Transnational Education，簡稱 GATE）或許能扮演協助高等教育方案達到跨國品質標準的角色。該組織已協助許多國家的輸出教育取得 GATE 的品質認證(certification)，讓跨國教育(transnational education)的品質有所保障。然而，GATE 在 2003 年時併入了「美國遠距學習協會」（The United States Distance Learning Association，簡稱 USDLA），之後 USDLA 在 2004 年開始針對全球跨國高等教育或遠距學習方案實施認可的服務(GATE, n.d.)。如同其他認可機構的程序，USDLA 運用同儕評鑑的方式檢視受評方案的自我研究報告及進行實地訪評，以

尋求其品質達成之證據。USDLA 所授與的認可期限為五年，其認可的標準及各標準項下之最佳實務(best practice)如表 2-7 所示。

表 2-7 USDLA 跨國教育方案認可標準及最佳實務

標準	最佳實務
1. 使命 (mission)	課程或方案必須配合方案提供者本身的使命及專業之目標來引導其發展。所有課程或方案之參與者，包括：管理者、教職員及學生等必須瞭解他們在此方案當中的角色。
2. 標準 (standards)	方案提供者必須有一套教育品質的標準，並能展現其持續應用這些準則的證據。
3. 正直 (integrity)	方案提供者必須在開始即向學生揭露責任與義務。方案的運作必須合法，且須符合當地的法律、規章及政策。
4. 學生註冊及入學 (student enrollment and admission)	方案提供者必須倫理對待學生。特別是在費用、註冊、成績、取消、學生服務及教育資源方面的資訊要提供給學生。且學生在入學、完成學業及在學期間要被公平的對待。
5. 人力資源 (human resource)	方案提供者必須要有足夠具有資格的教師。教師教學活動必須經常予以評鑑及監督。
6. 學習環境 (learning environment)	方案提供者的基建設施必須要能在技術上及學術上支援教學，包括好的科技、圖書館、學生輔導與諮詢等。
7. 教學與學習 (teaching and learning)	課程及方案必須有好的教學效果，且符合科技和學生的需求。
8. 學生支援 (student support)	學生必須能取得有利於課程的服務，且應在課程開始前被告知有此服務。若支援服務無法取得時，學生可以退選課程而不需負擔任何費用。
9. 方案評鑑 (program evaluation)	課程及方案必須規律地加以評鑑。利害關係人應參與評鑑的過程。評鑑的結果應作為持續改進的重點。
10. 第三團體 (third parties)	第三團體具有傳遞高品質教育經驗的重要角色，其必須要有書面之期望與義務等協同認定。方案提供者的成功常視契約主的效率而定。

資料來源： USDLA (n.d.). USDLA new accreditation service. Retrieved April 9, 2008, from http://www.usdla.org/html/resources/accreditation.htm

USDLA 的認可標準共計十項，其項下以最佳實務之陳述作為品質認可的指標，總計共有 55 項規準需要加以檢驗(USDLA, n.d.)，堪稱是在跨國教育認證上最具代表性的認可機制。然而，此套品質評量工具乃針對遠距學習或海外教育提供者所設計，不盡然適用於一般高等教育機構對於品質構念的衡量。

Hamalainen (2003)呼籲建立國際間共通的高等教育方案評量工具。其研究參考數個歐洲國家及「歐洲品質保證網絡」（European Network for Quality Assurance in Europe, 簡稱 ENQA）所使用的標準及指標之共同性，加以分類並歸納出幾項跨國教育方案評鑑的標準與指標（見表 2-8）。從這個評鑑標準的架構可知，歐洲國家的教育指標乃參考「輸入—過程—產出」的模式，涵蓋教育品質的各個面向，期望藉由標準與指標來瞭解各個層面的教育現象。其方案評鑑標準包括：（1）目標；（2）資源；（3）方案本身；（4）結果；（5）內部品質保證等項目。從各標準項下之指標細項來看，其內含涵蓋了 CIPP 的各個面向，並經由回饋之機制改善方案的教育品質。歐洲高等教育發展跨國品質標準的原因是期望在國際間發展出一個品質保證互通的平台(Hamalainen, 2003)。因此若欲建立一個國際認可的、可通行於其他國家的標準，則應整合區域性或國際間所使用的品質保證系統，以發展適用於國際間的品質評量工具。但是此研究也僅止於觀念性之探討，其跨國品質評量工具之可行性及工具的信效度尚未具體加以實證，以提出跨國效化的證據。

表 2-8 跨國教育方案評鑑標準及指標

評鑑標準	評鑑指標項目
1. 目標 (objectives)	教育方案的使命與目標
2. 資源 (resources)	1. 教職員 (staff) 2. 學生 (students) 3. 管理 (management) 4. 設施 (facility) 5. 財務 (financing)
3. 方案 (program)	1. 課程內容 (content of curriculum) 2. 課程設計 (curriculum design) 3. 教學與學習 (teaching and learning) 4. 與研究的連結 (links with research) 5. 輔導與諮商 (guidance and counseling) 6. 實習訓練 (practical training) 7. 國際化 (internationalization) 8. 考試與期末論文 (examinations and final thesis)
4. 結果 (outcomes)	1. 已達成的目標、被期望為大學生的能力及學習成效 2. 過關率/ 退學率 (pass rate / drop out rate) 3. 學習的長度 (length of study) 4. 畢業安置 (graduate placement) 5. 區域的衝擊 (regional impact)
5. 內部的品質保證 (internal quality assurance)	1. 品質管理 (quality management) 2. 品質保證機制 (quality assurance mechanism) 3. 從學生、教職員、勞動市場或是社會所給予的回饋

資料來源：“Common standards for programe evaluations and accreditation?” by K. Hamalainen, 2003, *European Journal of Education, 38*(3), 291-300.

關於跨國教育品質評量工具的實證文獻並不多見，Kwan 與 Ng (1999) 修改 Hampton (1993)衡量美國大學生對於學校專業服務的品質，認為品質評量工具應該會隨著不同國家學生的文化屬性而有所差異。其根據 Hampton 的分類及學生焦點團體的結果，初步發展出教育品質評量架構之後，之後以香港及大陸管理學院之大學生為對象進行問卷調查，以瞭

解學生對於各項品質因素及指標的期望及滿意程度。此研究結果分別對香港及大陸的學生資料進行因素分析，分別萃取出七個結構不盡相同的因素。香港樣本的品質因素包括：(1) 課程內容；(2) 對學生的關心；(3) 設施；(4) 評量；(5) 教學媒介；(6) 社交活動；(7) 人，共計有 30 個指標。大陸樣本的品質因素包括：(1) 評量；(2) 設施；(3) 課程內容；(4) 教師關心學生；(5) 咨詢服務；(6) 與學校的溝通；(7) 社交活動，共計有 31 個指標。研究發現香港與大陸的學生傾向於實用主義，其對於教育品質較關心課程內容與設施的面向，不大重視課外或社交活動，與過去 Hampton 對美國學生的研究重視校園生活有所不同。另外，香港的學生較大陸的學生更重視如何卓越出眾，而大陸的學生較注重課程資料的品質。雖然此研究試圖建立中國文化適用的教育品質衡量工具，但是其沿用西方以 SERVQUAL 衡量教育品質的工具，加上最後結果亦發現香港及大陸樣本在此評量工具的因素結構未能整合，缺乏評量工具的一致性，故未能提供跨國教育品質比較的基準。

參、小結

由上述的相關研究可知，教育品質的衡量需要以多面向、關照不同利害關係人的需求為基礎，尋求評量工具在理論上及實用上的平衡點。教育品質的衡量往往透過標準和指標的建立，用來反映教育品質的構念。換句話說，瞭解教育標準及指標的內涵，可以幫助我們衡量教育品質的抽象概念，而教育研究人員也能藉由這些可觀察、測量的指標來瞭解自身的教育品質表現。由過去文獻可知高等教育國際化是一個未來的趨勢，跨國教育品質的議題受到關注，能否整合及發展出一套適用於國

際的（如餐旅觀光休閒學門）品質評量工具，以協助系所有效衡量其教育品質並提供國際比較的基準乃為趨勢所需。若要建立一個國際認可、可行於其他國家的教育品質衡量工具，似乎以認可的形式較為可行。例如：專業認可由獨立、具公信力的組織進行專業學門的品質認定，整合及確立國際間對於該專業學門的品質定義、標準及指標，進而以嚴謹的程序效化此品質衡量工具。其基礎在於發展一組品質的標準/指標，據以驗證此評量工具之效用。為達成本研究之目的，本研究乃整合及運用餐旅觀光休閒學門品質的多重指標，找出影響此學門品質的關鍵因素，繼而發展此學門之品質評量工具，以及運用跨國資料進行複核效化，以期正確反映此學門的教育品質狀況。

第四節　國際餐旅觀光休閒學門認可/評鑑系統之比較

歐美先進國家在餐旅觀光休閒教育之評鑑比我國發展的早，其評鑑組織、制度與指標等皆比我國餐旅教育來的完善。由於台灣目前餐旅觀光休閒高等教育相關系科名稱多樣化、所教授之內容涵蓋又廣，為了建立一套適用於餐旅觀光休閒系所之品質模式，本研究參考國際知名的餐旅觀光休閒學門之認可/評鑑系統，用以建立本研究的衡量構面及指標。本節探討餐旅觀光休閒學門品質評量之問題、美國 ACPHA、世界觀光組織 TedQual、英國 QAA 的 HLRS&T、以及美國 NRPA 等認可/評鑑系統，並做系統間的比較，作為本研究評量工具發展的主要內容。

壹、餐旅觀光休閒學門品質評量之問題

為了解決餐旅觀光休閒學門的教育品質議題，各國常以認可/評鑑的手段檢視教育單位的品質及促進其執行改善策略。針對美國餐旅校院教育品質的問題，有學者提出以調查各餐旅校院之排名(ranking)為品質判斷的標準。Kent, Lian, Khan & Anene (1993)建議餐旅學門應邀請學界與業界每隔三至五年實施一次系所排名調查，以維持餐旅校院持續追求卓越的動力。此外，Gould 與 Bojanic (2002)也提出以不同的教育利害關係人的觀點，發展餐旅系所的排名系統。但是，排名的機制似乎缺乏展現教育系統複雜面向的重要指標，易流於形式與爭議。

關於餐旅觀光休閒學門品質評量工具之效用，有賴於建立合理的認可/評鑑標準及實施過程。在休閒遊憩系所品質評量之研究，認為具備有效的認可標準是很重要的課題。Williams (2003)指出當今休閒遊憩系所之

認可制度存在的問題包括：學界與業界所認定之認可標準不一致、學生所應具備的專業能力重要性排序、學校為達成與維持認可標準之壓力、認可標準的建立、以及認可過程的滿意度等問題。為了瞭解此學門認可實施的現況，此研究採用休閒遊憩系所的教育者及業者的意見，探討美國 NRPA 認可的課程標準。結果顯示，受訪者不滿意認可過程與課程的標準，他們稱其標準是死板、狹隘而過時的；課程標準並沒有隨著社會脈動而跟著調整，導致教師必須適應過時的系所課程標準來開課。研究最後建議，認可機構應該重新評估其制度和標準的適用性及可行性，並提出改進認可的方式及建議。

Su, Miller & Shanklin (1997)則針對餐旅學門 ACPHA 認可手冊中的課程標準提出批判性的研究，其指出餐旅課程認可/評鑑標準應該要符合未來五年至十年產業界的能力需求，作為課程評估的準則；而未來在認可評鑑餐旅系所（方案）之課程設計時，亦應以專業能力之重要性順序來檢視各餐旅系所的課程適當性。

另外，以美國的餐旅學門為例，過去的相關研究認為認可的益處並不明顯。Bosselman (1996)調查餐旅校院管理者、業界經理人及評鑑專家等團體對於餐旅教育單位執行 ACPHA 認可制度的意見。其指出高等餐旅教育在實施認可之後，雖然對於認可的觀念有較清楚的認知，但是此制度實質上對於學生將來至業界發展時的工作助益效果並不明顯。Heiman & Sneed (1996)在研究中亦指出餐旅校院在實施 ACPHA 認可後，無論對其系科有形或無形的改變或幫助、對於業界招募者的態度、以及對學生及其父母在通過評鑑校院的品質認知等方面，皆沒有顯著性的改變。上述研究顯示，美國的 ACPHA 相較於美國的其他認可/評鑑單位而言，成立時間較短、且其性質屬於自願加入之付費認可機制，因此

受評單位對於財務上的負擔、ACPHA 之知名度以及其認可標準/指標的適當性似乎有所質疑。

針對英國觀光學門之品質評量議題，Tribe (2003)在 QAA 執行 HLRS&T 學科審核之後，對英國高等觀光教育的教師進行系所品質知覺的調查。此研究採用質化與量化的方法，共蒐集了 79 位教師的資料進行三角檢證，以討論機構審議及高等教育品質的相關議題。作者以 QAA 的評等和教師的知覺進行分析，發現英國的觀光相關系所大致上皆被評為有好的水準。其次，研究顯示英國高等觀光教育對於機構審議的機制方面，相對上已有較好的準備。然而，QAA 學科審核的方式及所造成的負擔，是教師們所認知的另一項關鍵議題。由此顯示，評鑑會造成教師額外的負擔；但是整體而言，教育評鑑能夠促進教育機構及成員重視品質的重要性，向該學科的標竿學習，並推動其改善教育的現況。

綜合而言，雖然各國餐旅觀光休閒學門有不同的品質評量形式，其重點皆在期望餐旅觀光休閒教育機構能主動察覺教育品質現況，並朝向提昇教育品質的目標邁進。本研究在發展跨國餐旅觀光休閒學門品質評量工具時，須整合國際品保系統對於餐旅觀光休閒學門的界定，符合國際觀點與未來之需求，與利害關係人進行溝通瞭解，樹立教育品質的內涵、評量標準及指標之共識，方能建立跨國比較的評量基準。

貳、各方案品質系統之成立機構

美國是世界各國中較早成立餐旅教育認可系統的國家。1988 年成立的旅館、餐廳與機構教育委員會(CHRIE)，開啟餐旅教育品質把關的工作。CHRIE 為一財團法人之評鑑機構，其中又依評鑑對象的不同，分別

設立負責四年制餐旅管理系所認可之「餐旅管理方案認可委員會」(Accreditation Commission for Program in Hospitality Administration，簡稱ACPHA)、以及負責二年制及社區學院餐旅管理科系認可之「餐旅管理方案評鑑委員會」(Commission for Accreditation of Hospitality Management Program，簡稱 CAHM)。本研究所探討的 ACPHA 認可模式，延續美國在學門認可制的傳統，至今計有 32 所大學、近 60 個餐旅管理方案通過其認可(CHRIE, 2005)。

聯合國世界觀光組織(UNWTO)於 1995 年，透過相關委員會(Themis Foundation)發展出「觀光教育品質認證系統」(TedQual Certification)，致力於提升高品質與高效率的觀光教育與訓練方案。該認可系統以全球適用為範疇，提出一個定義觀光教育品質的標準，讓所有的觀光教育方案或企業訓練單位都可提出認可申請(Solá & Cooper, 1997)。由於觀光產業帶動其人才需求的激增，TedQual 欲創造一個有競爭力的觀光教育系統，瞭解此系統中利害關係人（如學生、教師、觀光業雇主、員工）的需求和期望，並運用此系統發展之「全面品質方法論」(TedQual methodology)，及早偵測出觀光產業品質上的缺口，藉此縮小觀光教育在訓練供需兩方的差距。全球目前通過 TedQual 認可合格、且仍具認證效力的學校，共計有 47 個教育機構（UNWTO，2007）。

英國政府在 1997 年委託獨立法人機構成立「品質保證局」(QAA)，透過與「高等教育撥款委員會」(HEFC)簽訂合約，負責評鑑及確認全英國高等教育機構品質的任務(QAA，2000b)。QAA 遵從品質保證的機制，設定各個教育層級的學位水準(degree levels)、學術標準(academic standards)、學科標竿陳述(subject benchmark statements)、以及教育評鑑指標等，結合內部與外在管制的方式，促使高等教育機構達到一定的品質

(QAA, 2000b)。QAA 強調評鑑不在於品質控制，而是在於品質保證，用以評鑑受評方案是否達成品質的最低標準。因此，QAA 希望藉由提供上述多項參考點(reference points)，讓受評方案能夠自行做好內部品質管理，進而提昇其教育品質（洪久賢等，2006）。

在上述的背景之下，QAA 自 1997 年開始實施餐旅、休閒、運動及觀光領域(HLRS&T)的「學科審核」(subject review)，以取代原有由「高等教育撥款委員會」(HEFC)負責的「教學品質審議」(Teaching Quality Audit，簡稱 TQA)；凡屬於英國設立的餐旅觀光休閒方案（包括專科、大學、與研究所層級），皆要接受此一強制性的學門評鑑(Underwood, 2000)。由此看來，QAA 的餐旅觀光休閒學門評鑑與方案的教學品質評鑑有密切的關係。

關於先進國家在休閒遊憩系所的品質保證系統，目前似乎僅有美國 NRPA 針對休閒遊憩教育提供一套完整的認可制度（李銘輝、林香君、洪久賢、劉元安，2007）。美國大學的休閒遊憩學門評鑑，早在 1974 年即由國家休閒與公園協會(NRPA)與美國運動與遊憩協會(American Association for Physical Activity and Recreation，簡稱 AAPAR)所聯合發展，共同監督該學門之課程設計與教學品質標準。NRPA 的認證模式亦為認可制，屬於自願性質，其接受四年制大學之公園、遊憩與休閒服務相關系所的認可申請。目前，美國獲頒該系統認證之大學休閒相關系所多達 102 個（分佈於境內 38 個州）。此認可系統的設立，對於美國的休閒遊憩教育的課程品質有極大的助益(NRPA, 2006)。

參、學門定義與專業內容

一、各方案品質系統對其學門的定義

ACPHA (2006)將「餐旅管理」(hospitality administration)定義為「資源正確分配的決策過程，以達到餐旅殷勤款待之目標，例如：提供食物、住宿與相關服務等」，並將「餐旅教育」(hospitality education)定義為「瞭解餐旅管理的基礎原則，以及其在餐旅管理中的特殊應用」。因此，餐旅管理方案的課程內容包括：餐旅業的歷史回顧，餐旅商品與服務的行銷和區隔，會計實務與財務管理，總體環境與微觀環境的影響，資訊科技的運用、倫理與人際溝通管理，加上餐旅領域的實務經驗等。基本上，ACPHA 的認可過程鼓勵餐旅管理方案的多元性，並對通過認可標準的方案公開其品質保證的資格。

UNWTO 對「觀光」(tourism)定義為：「當人們為了休閒、商務或其他目的進行旅遊，且在日常生活環境以外的地方，連續停留居住不超過一年的所有活動」(Solá & Cooper, 1997)。而觀光教育的定義眾說紛紜，Ritchi (1992)認為「觀光教育」(tourism education)是一門還在發展的科學，可以用多元學科(multi-disciplinary)的模式來解釋，包括：心理學、人類學、社會學、經濟學、企業管理、地理學、法律、生態學、統計、以及教育的觀點。TedQual 認為觀光包含 12 個專業領域，包括：旅館與渡假場所、旅遊局和旅行社、旅遊批發商、觀光行銷、文化資源景點、自然資源景點、觀光管理、觀光運輸、會議與展覽、景點與娛樂、食物與飲料、以及其他項目等(Solá & Cooper, 1997)。

QAA 在 HLRS&T 學科審核的劃分，清晰地指出英國高等教育在餐旅、觀光、休閒系所的評鑑範疇，讓受評方案對於其學科領域有清楚的

內涵界定。QAA 將「餐旅方案」(hospitality program)定義為：「餐旅教育起源於以技術為重心，除了專業技術外，應結合科技、管理與科學，例如：旅館與餐廳管理、食物學原理、烹調藝術、國際餐旅管理課程等，提供學生專業化的學習」（QAA, 2000a）。餐旅業界的需求引領餐旅方案或學程發展的方向，因此餐旅方案的典型內容包含：食物、飲料、膳宿的經營操作、餐旅管理、餐旅業及全球環境的瞭解、消費者與服務應對、以及業界實務實習等層面。

QAA 認為「觀光」(tourism)係指「起源於旅遊，以及因不同目的而遠離一般居家環境到外地停留之旅客的一種現象與關係」（QAA, 2000a）。「觀光方案」(tourism program)提供了「與觀光產業相關的職業瞭解，包括公部門與非營利觀光事業組織，或如私人經營之旅行社、航空公司和旅館企業等」。QAA 指出，大部分觀光方案的目標仍以技職為導向，其學位內涵包括：觀光的概念和特質、觀光產品、結構、營運與相互影響之研究、受觀光影響的社區和環境分析、以及觀光客的本質與特性等層面。

而「休閒」(leisure)係指「文化的、遊憩的活動和體驗，經由人們從事正式與非正式形式的參與，期望能夠增進自我的生活品質」（QAA, 2000a）。美國 NRPA (2006)則認為，「休閒方案」(leisure program)可包含遊憩、鄉野活動、流行的休閒活動、遊樂、旅遊、運動和藝術等範疇。休閒教育主要是協助學生瞭解休閒的意義，建立正確健康的休閒觀，培養安排休閒的能力，選擇適合自己的休閒活動以豐富生活的內涵。在 NRPA 所訂之課程標準中，專業能力的課程系列，是每一個休閒專業人員所應具備的能力，因此每個學生必須接受這一系列的課程訓練。而基礎認知與專業選修系列（包括休閒服務管理、自然資源休閒管理、休閒活

動的傳遞、以及休閒治療等四個面向）則是相輔相成，學生必須依照專業領域來選擇修課內容（李銘輝等，2007）。

二、餐旅觀光休閒學門的定義

本研究整合餐旅、觀光、休閒學門的共同性，對餐旅觀光休閒學門加以重新定義，認為餐旅觀光休閒學門為高等教育授予餐旅、觀光、休閒管理相關系所（學程）之總稱。此類系所具有專業核心之共通性，以實務操作、顧客服務、規劃及經營管理餐飲、旅館、宴會、觀光、旅遊、生態、休閒遊憩等產業為專業能力的學科範疇。除了強調專業技能與經驗之外，此學門應結合管理、科學及資訊科技之需求，以提升人們的生活品質為目的。因此，本研究乃根據此整合後的學門定義，作為探討餐旅觀光休閒學門品質評量工具的範疇。

肆、各方案品質系統之標準/指標

一、ACPHA 餐旅管理方案認可

ACPHA 對「品質」的定義，認為品質是「一種存在的本質或過程，其特質很難確立，但能用其欲達成的目標或目的來加以衡量」(ACPHA, 2006)。因此，品質必須要依脈絡來定義；「教育品質」需要由：(1) 機構或方案的目標合適性；以及 (2) 機構或方案運用資源達成其目標的效率來決定。ACPHA 認可的標準分為七大項，其項下的指標項目分別整理如表 2-9。

表 2-9　ACPHA 餐旅管理方案認可標準及指標

標準	指標項目
1. 任務與目標 (mission and objectives)	1. 確認方案是適於後中教育、利害團體與可得資源之前提。 2. 方案的任務是由機構的目標所組成的。 3. 在特定與協同課程的目標上須明確表達出方案的任務。 4. 任務陳述與方案目標須被清楚描述、且向大眾公布。 5. 方案任務與目標須具備定期檢視的機制。
2. 評鑑與計畫 (evaluation and planning)	1. 方案的組成要素須被定期評鑑，並設置檢視效率機制。 2. 自評過程的結果能對方案進行轉化。 3. 自評及規劃過程能得到所需的支持並有效執行。 4. 方案依據其學術規劃，持續紀錄畢業生成就，並有效使用此項資訊。
3. 行政與管理 (administration and governance)	1. 方案具有效獨立運作的結構，並包含整體機構的目標。 2. 方案小組(programmatic unit)的結構能提供有效領導的機會，並促進達成此小組的目標。 3. 具餐旅管理知識體的課程，須由餐旅管理的方案小組優先加以規劃與管理。
4. 課程(curriculum)	1. 課程設計符合方案的任務與目標。 2. 課程設計根據邏輯發展與順序。 3. 學科學習活動及成果評估與方案的目標一致。 4. 課程兼具理論與實務的內涵並能達成教育目標。 5. 課程發展經定期檢視，評鑑其完成方案目標之效能。 6. 課程賦予學生在社會與商業環境中具有負責任公民的價值、技能與態度。 7. 方案的共同知識包括：(1)通識教育；(2)餐旅管理(相關之專業課程)；(3) 工作經驗。
5. 教師與職員 (faculty and staff)	1. 教師的資格必須合於該領域專業與所指定的層級。 2. 教師的數量要足以達成方案的目標，並能執行其工作職責：包括教學、指導、學術規劃、課程發展及研究。 3. 具有助教及職員，且要能支援教師在教材的準備、監督、學生指導以及其他一般事務。 4. 服務的條件（包括約定、推廣、薪資與工作負荷）須依照公平原則及符合行政倫理。 5. 教師實際參與方案的課程發展、評鑑及學術政策的制定與實行。

（續）表 2-9　ACPHA 餐旅管理方案認可標準及指標

標準	指標項目
	6. 具有機制以定期評估教師效能、生涯效能及學術忠告。 7. 平衡專任與兼任的教師人數，使方案目標得以達成。 8. 教師與職員展現持續的專業成長、具產能及強化其專業領域的經驗。
6. 學生服務與活動 (student service and activities)	1. 正確且清楚陳述學生入學、晉級、保留、退學及畢業要求的資訊；這些要求要能符合教育機構的最低標準。 2. 清晰規定在他校所修習的學分轉換之條件與資格。 3. 提供學生合宜的輔導及諮商之機會。 4. 方案與設施能提供學生獲取熟悉業界環境的價值。 5. 具有確保學生進步並符合其畢業需求的有效程序。 6. 學生能合理參與方案的規劃與評鑑。
7. 資源(resources)	1. 方案必須要有物質資源（如教室空間、辦公室、教學媒體、機具設備）以達成目標。 2. 財務資源足以支持教育目標並符合合約的義務。 3. 圖書館與學習資源的質與量能達成教育目標。 4. 教學視聽設備及科技採用適合於教育方案。 5. 所有學習資源皆在準備好的狀態下以備使用。

資料來源：*ACPHA guide to accreditation*, by ACPHA, 2006, Retrieved Sept. 24, 2006, from http://www.acpha-cahm.org /forms.cfm

以 CHRIE 的要求而言，ACPHA 認可的標準要能被質化的陳述，以符合機構或方案的多元化與彈性(ACPHA, 2006)，並考量教育成果（產出）、資源（輸入）與過程的需求，而不是「統一的標準」(one size fits all)。因此，認可的前提是達成方案使命及目標的「過程」，這些過程必須要清楚且明確的陳述，以增進評鑑判斷的標準（洪久賢、周敦懿，2006）。ACPHA 希望藉由發展餐旅管理方案之品質標準與指導原則，促進餐旅管理教育達成優質的教育成效。

二、TEDQUAL 觀光高等教育及訓練認證

TedQual 對「品質」的定義，乃根據其採用 TQM 的方法論而來，認為「品質必須符合使用者的期望」;「品質須回應觀光產業的真實需求、以及達到成本優勢的效率原則」(Solá & Cooper, 1997)。因此,「教育品質」的基礎在於確認參與教育系統各方的需求與期望（包括業者、受教育者及教師）；再來分析目前的訓練如何回應這些需求與期望，指認出品質的缺失，並依照其重要性投資於有效的改進策略(Solá & Cooper, 1997)。

TedQual 認證系統的品質構面分為 6 個範疇，17 個構面，項下有 36 個指標項目，總計共有 180 個細項（朱振榮，2007）。TedQual 的評分制度依照其指標的表現，由 0 分（最低）至 5 分（最高）進行分配（朱振榮，2007），最後再依照評分做認可通過與否的判斷。在各評分範疇中，「雇主」指的是整體社會與產業，觀光教育應能反映雇主的需求並提出對策;「學生」則是指觀光教育的消費者；而「課程」、「師資」與「基礎建設」則是指教育系統的活動；最後配合教育品質的「管理」，以達方案既定的宗旨和目標。TedQual 認證系統的構面，有一套精確的品質指標的說明，讓受評之觀光教育機構能夠發揮其教育的特色，為觀光教育的管理創造更大效益。凡通過認可的受評學校，即頒發 UNWTO TedQual 國際認證的品質證書（Solá & Cooper, 1997；劉元安，2007）。表 2-10 將各範疇、構面與指標項目等加以分類整理。

表 2-10　TEDQUAL 觀光教育及訓練之認可指標

範疇	構面	指標項目
1. 雇主(employer)	1.1 使命	1.1.1 存在
		1.1.2 制定
	1.2 策略	1.2.1 外部分析
		1.2.2 內部分析
		1.2.3 發展與競爭策略之執行
	1.3 行動計畫	1.3.1 旅遊教育方案目標的定義
		1.3.2 資源分配方案
		1.3.3 控制及評鑑系統
2. 學生(students)	2.1 旅遊教育方案對學生的吸引力	2.1.1 財務與行政程序
		2.1.2 溝通
	2.2 學生處理	2.2.1 入學標準
		2.2.2 學術行政管理
		2.2.3 財務及行政管理
		2.2.4 學生福利
	2.3 學生評量	2.3.1 確認學生對方案的滿意度
		2.3.2 業界的接納程度
		2.3.3 學術文件歸檔管理
3. 課程(curriculum)	3.1 內容	3.1.1 課程內容與規劃的一致性
		3.1.2 課程規劃的結構
	3.2 教學方法	3.2.1 課程內容的呈現
		3.2.2 教學方法與呈現風格
		3.2.3 評估過程
	3.3 教學資源	3.3.1 教學設備
		3.3.2 教學基建
4. 教師(faculty)	4.1 教學組織	4.1.1 甄選
		4.1.2 教學協調及統籌
		4.1.3 教學及工作環境
	4.2 持續改進	4.2.1 持續訓練
	4.3 研究及發展	4.3.1 研究與發展
5. 基礎建設 (infrastructure)	5.1 基建設施	5.1.1 目標調整
	5.2 設備及物料供應	5.2.1 設備
		5.2.2 物料供應
6. 管理 (management)	6.1 分析及資訊	6.1.1 策略資訊系統
	6.2 組織結構	6.2.1 人事組織
		6.2.2 管理系統的監控
	6.3 品質管理系統	6.3.1 品質政策

資料來源：整理自 UNWTO (2006)及朱振榮（2007）

三、QAA 餐旅觀光休閒學門之學科審核

英國 QAA 在進行餐旅觀光休閒學門之學科審核時，強調「品質」是「符合學科設定目標之學生學習經驗及學生成就」;「教育機構本身展現證據之能力，此證據用來判斷教育機構是否支持其自訂的教育目標和主張」(Tribe, 2003)。由此觀點來看，HLRS&T 所謂的「教育品質」，代表教育機構或方案之能力展現與符合教育目標的程度。

QAA 在 HLRS&T 之學科審核標準，主要針對方案教學及運作的部分（不包括 RAE 學術研究的評鑑）進行評鑑。其標準共分為八個範疇，項下有 17 個評鑑層面、以及超過 50 個指標與細項（見表 2-11）。此外，QAA 針對 HLRS&T 之學科屬性，分別制定了餐旅、觀光、休閒等次領域的能力指標，作為培育學生應具備的知識、技能及態度。受評方案可將此能力指標作為訂定學生學習成果的參考，並與方案的教育目標相結合(QAA, 2000a)。由此看來，HLRS&T 學科審核雖然把餐旅、觀光、休閒等相似的領域集結在同一學科當中，但是在細部評鑑時，仍然根據其領域之不同屬性來訂定人才培育的能力指標，以利發展各次領域的專業能力。大體而言，英國 QAA 的學科評鑑指標，展現出以「學生」為中心、重視教育「過程」的指標模式（QAA, 2000b；洪久賢等，2006）。

表 2-11　QAA 餐旅觀光休閒學門之學科審核指標

範疇	構面	指標項目
1. 目標與預期學習成果 (aims and expected learning outcomes)	1.1 教育目標 1.2 預期學習成果	● 方案整體目標的清晰性 ● 方案預期學習成果的清晰性 ● 預期學習與方案整體目標的相關性 ● 預期學習成果與學科標竿的相關性 ● 預期學習成果與學位的相關性 ● 預期學習成果能達成方案目標 ● 教職員、學生及外部評鑑者對方案教育目標與預期學習成果內容有適當的參與及溝通
2. 課程(curriculum)	2.1 課程設計 2.2 課程內容	● 課程支援學生之預期學習成果 ● 課程符合產業與研究趨勢 ● 課程設計讓學生獲取學術的與智能的進步（包括餐旅、觀光、休閒等次領域的專業能力指標） ● 課程內容適合方案中的各個階段以及其所授予之資格水準 ● 課程考量教育品質規範的內容
3. 評量(assessment)	3.1 評量方式 3.2 評量過程 3.3 評量策略	● 評量方式的有效性 ● 評量過程的公正性、一致性 ● 評量策略兼備形成性與總結性功能 ● 根據不同類別之學習成就擬定適當、清晰的評量規準 ● 評量能有效溝通傳達給學生
4. 學生成就 (student achievement)	4.1 學生成就表現	● 學生成就符合預期學生成果 ● 學生成就符合所授予的學位 ● 學生所展現的水準達到學門水準的最低期望 ● 學生有效準備日後就業的角色 ● 學生的就業率與升學率
5. 教學與學習 (teaching and learning)	5.1 教學方法 5.2 教學活動 5.3 教學能力 5.4 學習輔導	● 教學與學習的有效性 ● 教學方法相對於課程內容的適當性 ● 教師將其研究、顧問諮詢或專業領域之活動應用於教學之上 ● 鼓勵學生參與學習及促進學習 ● 學生的功課負荷

（續）表 2-11　QAA 餐旅觀光休閒學門之學科審核指標

範疇	構面	指標項目
6. 學生進步 (student progression)	6.1 招生與入學 6.2 學業支援與指導	● 招生、入學安排的有效性 ● 招收進來的學生能力符合方案要求 ● 學業支援策略能配合方案目標 ● 學業指導、回饋與監督等安排能促進學生學習 ● 清晰地與師生溝通個人式學業支援的安排 ● 對於有特別學習需求的學生有適當的安排 ● 學業支援策略對個人學業的效果 ● 學生在方案內的整體進步及比例 ● 學生完成及未完成學業的比例、退學率與原因
7. 學習資源 (learning resources)	7.1 師資 7.2 設備資源	● 教師的資格與經歷 ● 師資與設備資源利用的有效性 ● 增進教師發展機會的活動 ● 有效更新領域內最新的知識與技術 ● 連結資源與方案學習成果的策略 ● 學習資源的適當性、可及性及維護 ● 學習資源有效幫助教師促進學生達成預期的學習成果 ● 設備（電腦設備及專業軟體、包含網路科技）、設施（包含實驗室）、以及圖書（包含電子資料庫、期刊與電子媒體）的使用
8. 維持與增進品質水準 (maintenance and enhancement of standards and quality)	8.1 內部評鑑機制	● 校內實施內部品質保證 ● 校內實施內部品質保證的方法 ● 內部品質保證方法的有效性 ● 考量利害關係人對於方案品質改進策略質與量的回饋 ● 校方對於內外部評鑑的反應 ● 自我評鑑的正確性與確實性 ● 確保品質的內部機制運作

資料來源：*Academic standards – Hospitality, leisure, sport, and tourism*, by QAA, 2000a, Retrieved Sept. 16, 2005, from http://www.qaa.ac.uk

四、NRPA 休閒遊憩方案認可

NRPA 對「品質」的定義是以標準(standards)的說法來加以解釋。其認為標準是品質的陳述(quality statements)，說明教育方案的哲學與目標、管理、教師、學生、教學資源及專業能力等標準項目(NRPA, 2006)。由此看來，若教育方案達成上述幾項標準，即可說是具有品質。

NRPA 對休閒遊憩教育的認可標準主要分為兩個部分：第一部份屬於組織與作業標準；第二部份為大學學位標準(Williams, 2003)。組織與作業標準焦點放在非學術課程方面，包括：單位特性、使命和目標、管理、教師、學生、以及教學資源等六項標準；大學學位標準則可進一步分成兩部份，包括：基礎認知、專業能力及選修課程之規定(NRPA, 2006)。

NRPA 負責高等休閒教育與專業人員認證的工作。除了基本的認可標準之外，為了符合大學休閒遊憩學歷的專業標準，NRPA 規定受評方案必須培育學生具備八項專業能力，分別為：概念基礎的評量、規劃與評鑑、休閒服務專業、法律及法規、休閒服務傳遞系統、實務經驗、方案策略、以及行政/管理等專業能力(NRPA, 2004)。另外，NRPA 的認可也著重受評方案對於學生在一般能力方面的培養；其希望受認可的方案的學生，可在畢業之後直接考取休閒專業服務人員的證照，讓畢業生在就業時更具競爭優勢（NRPA, 2006；李銘輝等，2007）。NRPA 的認可標準與指標內容整理如下表 2-12。

表 2-12　NRPA 休閒遊憩方案認可標準及指標

標準	指標項目
1. 單位特性 (unit characteristics)	1. 方案課程與遊憩、公園資源與休閒服務有明確的關聯，並已運作三年以上。 2. 方案受 CHEA 所認證之地區性或全國性的評鑑機構認證。 3. 有三位以上主修此領域且具有大學以上學位之全職教師。
2. 使命與目標 (mission and goals)	1. 方案的教育使命、理念、長期目標以及現階段的策略性規劃與遊憩、公園以及休閒服務專業性一致。 2. 方案符合教育認證組織與學術機構的期待。 3. 方案具有課程發展與改善之證明。
3. 管理 (administration)	1. 方案管理者對方案運作負責（包括經費預算、教職員專業進修、方案發展、課程規劃、學生就業及教職員管理）。 2. 方案管理者必須是公園管理與休閒服務相關領域的專職或是全職教授。 3. 方案全體人員與管理者須參與方案政策之制訂。 4. 方案需要有與業界諮詢之證據，並予以書面化。
4. 教師(faculty)	1. 所有教師須能勝任其委任之工作，全職教師需要擁有大學以上且主修公園管理與休閒服務領域之學歷。 2. 教師具有專業進修之權利，人員之背景需要著眼於不同變項之組合，例如年齡、性別或種族。 3. 每一門學科須有三個等同的教師，其中二位為全職教師；兼任教師不得超過所有專業課程的 40%。 4. 教師工作分配與工作量須有完整的紀錄。 5. 人員的任用須有招募及徵選活動之記載與說明。 6. 教師具有薪資、升等、任職、服務、休假之權利。 7. 方案具有支持教師專業進修之補助經費。 8. 教師從事符合方案目標主題之研究，並能提出研究證明。
5. 學生(students)	1. 學生瞭解並參與和其專業相關的政策與程序。 2. 方案明確記載學生入學的方式及程序，並公布就讀資格及退學條件。 3. 方案具備充分的資源，並依照目標與資源明訂招收人數 4. 方案清楚告知並協助學生決定其主修之課程項目。 5. 妥善保存學生的基本資料。 6. 給予學生參與專業組織活動之證明。 7. 方案提供學生個人研究或擔任研究助理之機會。 8. 提供學生就業的相關輔導。

（續）表 2-12　NRPA 休閒遊憩方案認可標準及指標

標準	指標項目
6. 教學資源 (instructional resources)	1. 方案設有組長、辦事員及接聽電話之行政人員。 2. 提供足夠的教室、研究室、會議室、教學空間及特殊教育區域給學生使用。 3. 課程有足夠的教學資源，且教學區域利於殘障者使用。 4. 提供足夠的圖書、文獻資料給學生使用。 5. 提供足夠的電腦及統計軟體給教職員及學生使用。 6. 提供足夠的實際經驗與學習活動的機會（包括志工參與、觀察及作業的實際經驗）。
大學學位標準 (Baccalaureate degree standards)	1. 基礎認知（通識教育）。 2. 專業選修：共分成四個領域（包括休閒服務管理、自然資源遊憩管理、休閒/遊憩活動傳達、以及休閒治療） 3. 其他選修課程。
專業能力 (professional competencies)	1. 共有八項專業能力之必修課程（概念基礎的評量、規劃與評鑑、休閒服務專業、法律及法規、休閒服務傳遞系統、實務經驗、方案策略、行政/管理）。

資料來源：修改自 NRPA (2004)及李銘輝等（2007）

伍、各方案品質系統之認可/評鑑程序

ACPHA 之認可程序分為三個步驟，說明了認可制的方法論，分別為：自我評估(self-study)、專業同僚的檢視(peer review)、以及評鑑小組的實地訪視與評判(visiting and judgement)。當評鑑小組完成評鑑報告時，會先與受評之餐旅方案進行溝通，以確認或修正評鑑內容，最後再提出是否通過認可的決策。基本上，ACPHA 的認可制度尊重各校餐旅方案的特色、鼓勵方案自我檢視以持續改進教育品質。ACPHA 對於通過品質認可之餐旅方案提出公開的保證，每一次認可的有效期為期七年。

TedQual 的品質認證系統也是採取認可制的精神，因此受評學校乃透

過自願申請的方式，經過系所自評、實地訪評及綜合評判等程序取得認證。其方法論採用全面品質管理(TQM)的概念來偵測觀光產業的需求，以達到品質認證的目的（劉元安，2007）。「品質認證」(quality certification)是產品、程序或是服務經由第三者的檢驗，認定其達到規格標準的一個步驟(UNWTO, 2006)。所謂第三者的檢驗，是指 TedQual 的認可委員會乃是 UNWTO Themis Foundation 認證系統的中立團體；其經由 UNWTO 的認可，並由多位國際專家所組成，負責評估與審議受評機構所提出的自我檢視報告(Solá & Cooper, 1997)。TedQual 每一次認證的有效期約為三年，之後視受評機構的品質狀況，再予以延長認證之有效期限(UNWTO, 2006)。

QAA 基於品質保證的精神，其學科審核(subject review)兼顧「自我改進」(self-improvement)以及「外部審議」(external audit)的作法。受評方案必須進行自我評估、同儕評鑑、以及審核委員實地訪評的過程以完成審核。為了尊重受評學校的意見陳述，當審核小組完成書面報告時，亦會與受評系所產生對話、確認報告內容、以做出最後的決策，並透過網站向大眾公開資訊（洪久賢等，2006）。在評鑑結果的評判上，評鑑委員乃依照受評單位的實際表現，最後給予三種不同的信任等級(confidence levels)，分為：「廣泛的信任」(broad confidence)、「有限的信任」(limited confidence)、以及「不信任」(no confidence)。此外，為了讓大眾易於瞭解評鑑報告的細部內容，QAA 的學科審核亦根據受評方案的學生學習經驗與表現，給予各項指標層面在量表上 1 至 4 分等級的評比。基本上，QAA 各項指標以質性描述為主，讓各校具有發揮辦學特色的空間；但是在其評鑑結果的呈現上，可說是採用質量並呈的作法（洪久賢等，2006）。QAA 的審核週期為六年一次，然而自 2006 年開始，QAA 不再執行「學

科審核」，其化繁為簡，之後將以「機構審議」(institutional audit)的方式進行高等教育品質保證的工作，以落實學校自我管理與改進的功能；而原本的 HLRS&T 學科審核則成為機構審議的一部份（QAA, 2005；洪久賢等，2006）。

NRPA 的認可流程如同其他學門認可程序，亦包括自我評估、評鑑小組實地訪評、以及綜合評判等方式，由受評方案依據其教育宗旨與目標，進行自我檢視後完成自評報告書，並由推薦之委員進行同儕訪視，最後視評判結果決定是否通過認證。另外，NRPA 可讓受評方案自行決定，是否要接受特定專業領域的深度認可程序，以提升該教育方案在其特色領域的專業地位。NRPA 的認證有效期限為五年，受認證的單位需要再重新提出申請，之後則每隔十年之後再提出申請(NRPA, 2006)。

以下綜合上述所探討的國際餐旅觀光休閒學門認可/評鑑系統之主要內容，整理並進行橫向的比較（見表 2-13）。

表 2-13 國際餐旅觀光休閒學門品質系統主要項目之比較

評鑑機構	美國 ACPHA	UNWTO TedQual	英國 QAA 之 HLRS&T	美國 NRPA
成立單位	餐旅管理方案認可委員會(CHRIE)	世界觀光組織(UNWTO)	英國政府委託 QAA	國家遊憩與公園協會(NRPA)、美國休閒與遊憩協會(AALR)
機構性質	私人公正團體	聯合國觀光組織	獨立法人機構	私人公正團體
成立年份	1988	1995	1997	1974
評鑑方式	認可制	認可制	強制評鑑制	認可制
評鑑週期	7 年一次	3 年一次	6 年一次	5 年一次
訪視時程	3 天	視情況而定	3 天	14 週
評鑑範圍	四年制大學	高等教育與企業機構	包括專科、大學、研究所層級	四年制大學
評鑑指標	1.宗旨與目標 2.評鑑與計畫 3.行政與監督 4.課程 5.教職員 6.學生服務和學生活動 7.資源	1.雇主 2.學生 3.課程 4.教師 5.基礎建設 6.管理	1.目標與預期學習成果 2.課程 3.評量 4.學生成就 5.教學與學習 6.學生進步 7.學習資源 8.維持與增進品質與水準	1.單位特性 2.使命與目標 3.管理 4.教師 5.學生 6.教學資源 7.基礎認知與專業選修 8.專業能力
等級評判	1.通過 2.不通過則複審 3.複審通過 4.複審不通過	1.通過 2.不通過則複審 3.複審通過 4.複審不通過	1.三類信任等級。 2.根據六項評鑑指標，給予 1 至 4 分的評比。	1.認可 2.認可但須改進 3.部份認可 4.延遲評鑑 5.拒絕認可
評鑑方法	1.系所自評 2.實地訪評 3.綜合評判	1.系所自評 2.實地訪評 3.綜合評判	1. 系所自評 2. 實地訪評 3. 綜合評判 4. 追蹤評鑑	1.系所自評 2.實地訪評 3.綜合評判

資料來源：”An evaluation on hospitality, tourism, and recreation education：A transnational comparison study and evaluation model development” by J. S. Horng & C. C. Teng, 2007, *Proceedings of 5th APac-CHRIE & 13th APTA Joint Conference* (pp. 1-13), Beijing, Mainland China.

陸、小結

隨著觀光餐旅產業與高等教育全球化的趨勢，建立國際化的餐旅觀光休閒學門之品質評量工具是相當重要的議題。經由上述的分析發現，無論是國內外尚缺乏跨國餐旅觀光休閒學門的品質模式，致使其學門評鑑侷限於區域性（單一國家）。因此，具備跨國整合功能的餐旅觀光休閒學門品質評量工具仍亟待建立。

進一步比較，本研究發現上述認可/評鑑系統對於餐旅觀光休閒學門品質之定義、學門範疇、品質標準（指標）等項目具有共同性，可加以統整與分析，以成為國際性共同的學門標準參照。例如，品質需要與設定的目標相比較並提出證據；餐旅、觀光、休閒等學門範疇定義的整合；品質指標的要素包括願景與目標、課程、教學、輔導、學習資源、師資、學生成就、行政管理、領導者等影響因素。另外，上述系統在品質評鑑標準的產生有其方法論（如運用焦點團體、專家會議、德爾菲等多重方法），由該系統組織召集相關領域的學者、業者及政策執行者共同參與、凝聚共識後而產生。再者，其認可/評鑑程序有共同性，即從受評系所之宗旨與目標為基準點，透過品質的標準/指標（包括課程教學、師資、學生成就、資源及管理等），檢視各項標準及指標表現是否符合當初系所設立之宗旨與目標為原則。而各認可/評鑑方法亦皆經歷自評、實地訪評和綜合評判等三個階段，必要時針對評鑑結果不佳的系所還有改善後的複審，如此週而復始，使學校能不斷的改進與調整。在評鑑報告之處理方面，ACPHA、NRPA、以及 TedQual 等認可系統會公開出版獲得認證的受評系所名單，而 QAA 也會將各餐旅觀光休閒系所的評鑑結果向社會大眾公佈；因此各系統皆有做到向大眾揭露資訊的責任。

上述各系統間的差異之處，以英國 QAA 的評鑑性質較不相同。由於 QAA 屬於半官方組織之強制評鑑機制，其經費來源為政府單位與大學捐款的補助。QAA 的評鑑有與政府撥款結合的意味，其公佈的評鑑結果將直接列為政府在教育經費分配決定時的參考依據。而 ACPHA、NRPA、以及 TedQual 等認可系統屬於專業團體所組成的學門認可制，其組織經費來源為組織會費與評鑑服務之所得，採自願申請進行認證，因此沒有與政府補助直接相關。然而，在評鑑結果的運用上，ACPHA、NRPA、以及 TedQual 所公佈的認可名單，但卻可能會影響各利害關係人的決定，包括學生選擇就學、社會大眾的印象、或政府與民間企業捐助的間接參考。無論如何，透過評鑑或認可的程序，應能使學校察覺品質的重要性，進而尋求改善品質的途徑，終極目標為持續的自我強化與提升品質。

台灣目前正值高等教育評鑑的發展階段，有關於品質保證與績效責任的觀念和實施可以藉由參考歐美等先進國家的經驗，做為今後我國發展餐旅觀光休閒高等教育評鑑的方向。本研究希望藉由分析與比較國際餐旅觀光休閒學門之認可/評鑑系統，找出跨國品質評量工具之共同構面與指標，據以提出新的理論模式並驗證其效用，以建立此學門國際化的品質評量工具。

第五節　餐旅觀光休閒學門品質的理論模式

本研究的理論基礎乃整合 CIPP 模式和 MBNQA 架構的觀點，因此瞭解 CIPP 模式及 MBNQA 架構的運作，有助於發展全面性的跨國餐旅觀光休閒學門品質評量工具。本節的內容包括探討 CIPP 模式、討論教育評鑑與品質架構整合之必要性，並說明本研究在發展全面性的餐旅觀光休閒學門品質評量工具的理論依據。由於 MBNQA 已在上一節的內容加以探討，因此本節將省略 MBNQA 架構之介紹。

壹、CIPP 模式

在系統觀點的教育評鑑理論模式中，最著名的莫過於 CIPP 模式。CIPP 模式強調以「管理導向」(management-oriented)又稱為「決策導向」(decision-oriented)之取向來蒐集評鑑資訊，協助決策者以多重面向來判斷資訊，以做出正確的決策(Mizikaci, 2006)。早在 1960 年代 Stufflebeam 提出 CIPP 模式之後，已歷經多次的修正而更臻成熟。此種評鑑模式能促進受評單位或教育方案現狀的改良、提供績效的紀錄、並增進對評鑑的現象有所瞭解(Stufflebeam & Shinkfield, 1989)。

CIPP 模式是現今教育指標系統中，最具影響力的評鑑模式。透過此種模式，人們可以清楚瞭解指標架構中的過程與脈絡箱(process and context boxes)，因而能對教育現象進行分析及理解(Scheerens, 1990)。對照 CIPP 模式與 TQM 的理念，同樣是追求品質保證，但是 CIPP 模式更以系統取向的架構，重視每個評鑑的過程，而不是只將評鑑作為衡量表現成效的工具(Horng & Teng, 2007)。

根據 Stufflebeam (2003)的研究，說明 CIPP 模式基本上有四個架構。這四個架構的內涵分別包括：

一、「背景評鑑」(context evaluation)：發生在方案「計畫階段」，目的用來協助決定方案的基本原理，例如評估需求、問題以及機會；幫助評鑑使用者確認及評估目標，以及日後在判斷一學校方案、教學課程、諮商服務、教師評鑑系統、或其他企業之主要受益人評估需求之參考。

二、「輸入評鑑」(input evaluation)：發生在方案「建構階段」，目的用來確認方案的可利用資源，例如評估競爭策略、工作計畫、實施方案所選擇方式之預算；幫助評鑑使用者設計改進事項、發展可防禦的經費申請計畫書、詳細的行動計畫、紀錄可行的變通計畫、紀錄方案在其他選擇上的基礎。

三、「過程」(process)階段：發生在方案「執行階段」，目的用來確認方案執行期間的缺點，提供改變的資訊，以及維持程序上的文件；幫助評鑑使用者來執行改進，並維持行動計畫完成的紀錄。

四、「結果評鑑」(product evaluation)：發生在方案「完成階段」，目的用來提供方案確認預期與非預期的成果和附加效益、以及是否應該繼續或是需要修改的決策；幫助評鑑使用者確認短期及長期的成果，符合學生或其他利害關係人的需求。

CIPP 模式已被廣泛運用於方案的評鑑，其運用需考慮方案的「核心價值」，並將 CIPP 四個要素「背景評鑑」、「輸入評鑑」、「過程評鑑」及「結果評鑑」納入方案的「目標」(goals)、「計畫」(plans)、「行動」(actions)及「成果」(outcomes)的考量之中，並提供回饋機制(Stufflebeam, 2003)。

其成分之間的關係如圖 2-4 所示。

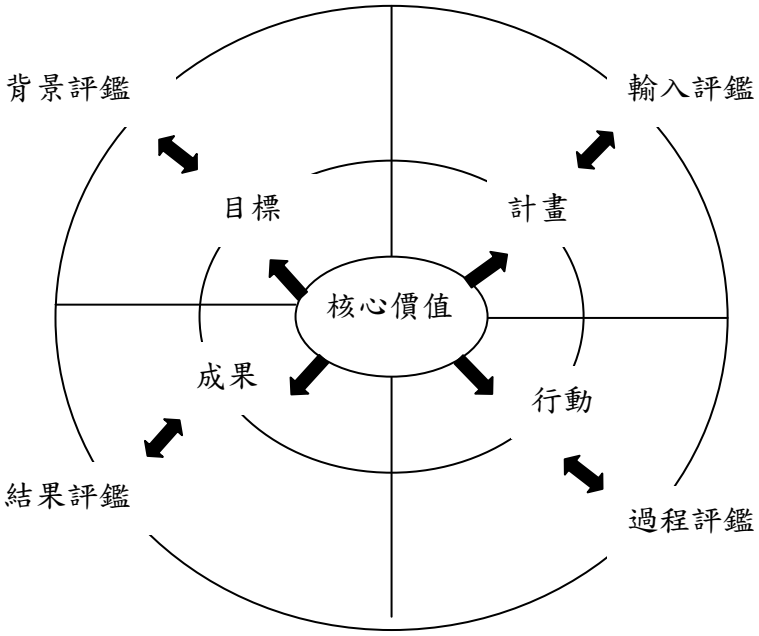

圖 2-4 CIPP 評鑑模式組成要素與方案的關係連結圖

資料來源：”The CIPP model for evaluation” (p. 33) by D. L. Stufflebeam, 2003, In T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam, & L. A. Wingate (Eds.), *International handbook of educational evaluation,* Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic.

在現行的教育指標模式裡，歐洲經濟合作暨發展組織(Organization for Economic Cooperation and Development, OECD)清楚指出其教育指標模式，即採用 CIPP 模式的系統架構。OECD 所建立的指標模式，參照 CIPP 模式之系統取向、加上各會員國（包含歐洲工業國以及加拿大、美國、日本、澳洲及紐西蘭等國家）多方討論及試評後，發展出包含「背景」、「輸入與過程」及「結果」等三種系統構面，共有 13 項類別(categories)

及 51 項次類別(subcategories)，總計有 635 項指標(Walberg & Zhang, 1998)。自 2001 年起，OECD 因應知識經濟時代的來臨、重視人力資本的儲存、以及強調終身學習的必要性等因素，將教育指標類別及項目進行修正與更新。爾後每年仍定期對指標進行修正與更新。

Stufflebeam (2000)認為 CIPP 此四種評鑑歷程可藉由「形成性評鑑」(formative)與「總結性評鑑」(summative)的功能，達成評鑑人員所需求的評鑑取向，以提供資訊和實施評鑑活動。CIPP 模式對於方案評鑑在改進、研究、宣傳以及描述上提供了方向。它所扮演的角色，在於解釋評鑑的主要概念、探討引導改進與績效責任上的運用、以及描述一個全面評鑑設計的元素(Stufflebeam, 2003)。由此可見，一個方案評鑑成功與否，取決於評鑑符合受評單位需求程度上的判斷、並且結合多元的方法來蒐集相關資料。

從上述分析可知，CIPP 模式的功能確認了教育品質是多元的構面。CIPP 評鑑模式對於跨國餐旅觀光休閒教育的品質評鑑亦提供了有用的觀點，例如：評鑑主要的目的在於改進(improve)；評鑑應該兼顧改善以及回應績效責任；評鑑者應扮演一個有效溝通的角色，並要服務顧客及其他有權知道的人士；評鑑需符合主要利害關係人的需求；評鑑應結合多元的方法來蒐集相關資料，包括質化與量化方法；評鑑必須符合適切的標準等概念。再者，透過 CIPP 模式可對教育所處的背景脈絡、投入資源、教育歷程及成果等進行全面性的瞭解，提供有關當局和教育利害關係人有關教育系統的資訊。因此，CIPP 模式所扮演的角色，在於陳述可靠的教育品質評鑑設計之要素，亦即本研究跨國學門品質評量工具的發展理論。

貳、整合教育評鑑及品質架構之需求

在教育的領域中，不同的時空背景造就了不同的教育品質模式，因而引發衡量教育品質的爭議。現代的高等教育品質保證邁向多元化的趨勢，為了發展跨國餐旅觀光休閒學門的品質評量工具，需要採用合適的教育品質架構，作為建構新的評量工具的基礎。由美、英等先進國家重視教育績效責任的趨勢來看，近代教育評鑑模式頗受管理思潮之品質模式所衝擊(Patrick & Stanley, 1998)。在教育品質保證的模式中，MBNQA 架構乃承襲全面品質管理(TQM)的概念,原本設計用於工商業界的管理脈絡之中，但是近來隨著教育界品質管理風潮的興起，高等教育機構也套用 MBNQA 架構來增進其組織效能。

MBNQA 架構的主要目標在於顧客滿意，然而這種以 TQM 系統為基礎的品質模式，雖然強調資訊傳遞過程的重要性，但似乎尚缺乏以教育為背景的評鑑構面，若要將其運用於高等教育，必須還要再定義與修改以符合教育方案品質之需求(Mizikaci, 2006)。另一方面，CIPP 模式雖然對跨國餐旅觀光休閒學門評鑑提供了有用的觀點，但是教育評鑑應需要針對個別的教育方案，設計出適合的評鑑模式(Hamm, 1988)。倘若根據 CIPP 架構來發展跨國餐旅觀光休閒學門的品質評量工具，其指標內涵也應符合此學門的專業需求，以建構出具理論和實務價值的品質評量工具。Fitz-Gibbon (1996)指出衡量教育品質的指標，應根據教育系統之運作模式而生，且要能衡量出影響教育品質的要素。

Srikanthan 與 Dalrymple (2003)認為未來可用不同的觀點發展高等教育品質的模式。此研究以為新的教育品質模式，可大部分根據品質管理的哲學，紮根於教育研究的理論，以調整其運用在高等教育的脈絡當中。

品質管理的基本邏輯在本質上並沒有不恰當之處，但是其用在大學教育的問題在於實際應用上的困難度。因為品質管理是基於製造過程可以衡量之假設，並據以改善品質以符合顧客的需求。然而，高等教育無論在學術的功能或是行政的功能都涵蓋品質管理的部分，因此將品質管理的部分加上學術過程、大學運作成分以及彈性調整兩者之間的關係，應該是具全面性且可行的高等教育品質模式(Srikanthan & Dalrymple, 2007)。

綜合教育品質及評鑑模式的要素，可以看出近代的教育品質保證模式強調策略管理、利害關係人角色的重要性、目標設定、以及品質績效等觀點。本研究目的在於找出反映餐旅觀光休閒學門品質的構面及指標，並不在於探討認可系統與績效導向系統之間在指標取向上的差異。因此，本研究認為 CIPP 和 MBNQA 架構的指標構面應能加以整合，以形成跨國餐旅觀光休閒學門品質的評估指標。由於 CIPP 模式具備管理導向及系統理論的概念，加上 MBNQA 架構中強調組織的領導者、策略性規劃、過程管理、以及指標構面之間的相關性，因此本研究試圖整合 CIPP 和 MBNQA 架構的指標構面，以發展出一套兼顧教育評鑑與品質管理的跨國餐旅觀光休閒學門品質評量工具。

參、本研究理論（概念）模式

本研究跨國餐旅觀光休閒學門品質的理論模式包含開放系統的觀點，考量教育是一個系統。系統理論已被證實對於組織和行政管理的概念化及相關研究有極大的用處(Morphet, Johns, & Reller, 1982)。其應用至社會組織時，是指一個組織（學校或系所）的運作會受到組織所存在的外部環境所影響，並且依賴著此外部環境而存在，產生連接之循環

(Barnard, 1968)。在開放系統當中，組織要能永續生存，組織的「效能」(effectiveness)（達成目的）與「效率」(efficiency)（滿足個人動機）是系統最重要的產出(Shafritz & Ott, 2001)。

以系所(program)的運作為例，系所被視為是社會系統中的一個開放系統，其運作過程包含「輸入—過程—產出」三個步驟，並執行「回饋」及與「背景」產生交互作用，促使系所持續改進品質(Owens, 1998)。此一概念導引出本研究採用 CIPP 模式的精神，其符合品質保證的手段，也說明外部環境對於教育機構的效能有所期待和需求。由此可知，系所必須根據組織內部與外部的需求，設定符合需求的標準，並投入適當的教育資源以進行轉化的過程，用以達成合乎標準的教育產出結果(Horng & Teng, 2007)。

為了瞭解跨國餐旅觀光休閒學門的品質，品質指標的設立是很重要的，因為指標可以反映教育的現象。品質如同「構念」(construct)，它是潛在變項，無法直接加以衡量；但可經由操作化來加以間接衡量與推論(Rao, Solis, & Raghunathan, 1999)。根據上述的觀點，加上參考 ACPHA、TedQual、QAA、NRPA 品保系統之共同性，以及洪久賢等（2007）所建構之餐旅觀光休閒學門評鑑指標分類，本研究初步以「策略性規劃」、「課程」、「教學與學習」、「資源」、「教師」、「學生成就」、「行政管理」等七個構面，當作本研究理論模式之七個因素，據以衡量此學門（系所）品質的概念。本研究假設這七個潛在變項(latent variables)間具有共同性，能反映更高一層的共同潛在構念（系所品質）。因此，本研究初始的學門（系所）品質概念模式，乃由上述七個潛在變項所反映而成（如圖 2-5）。

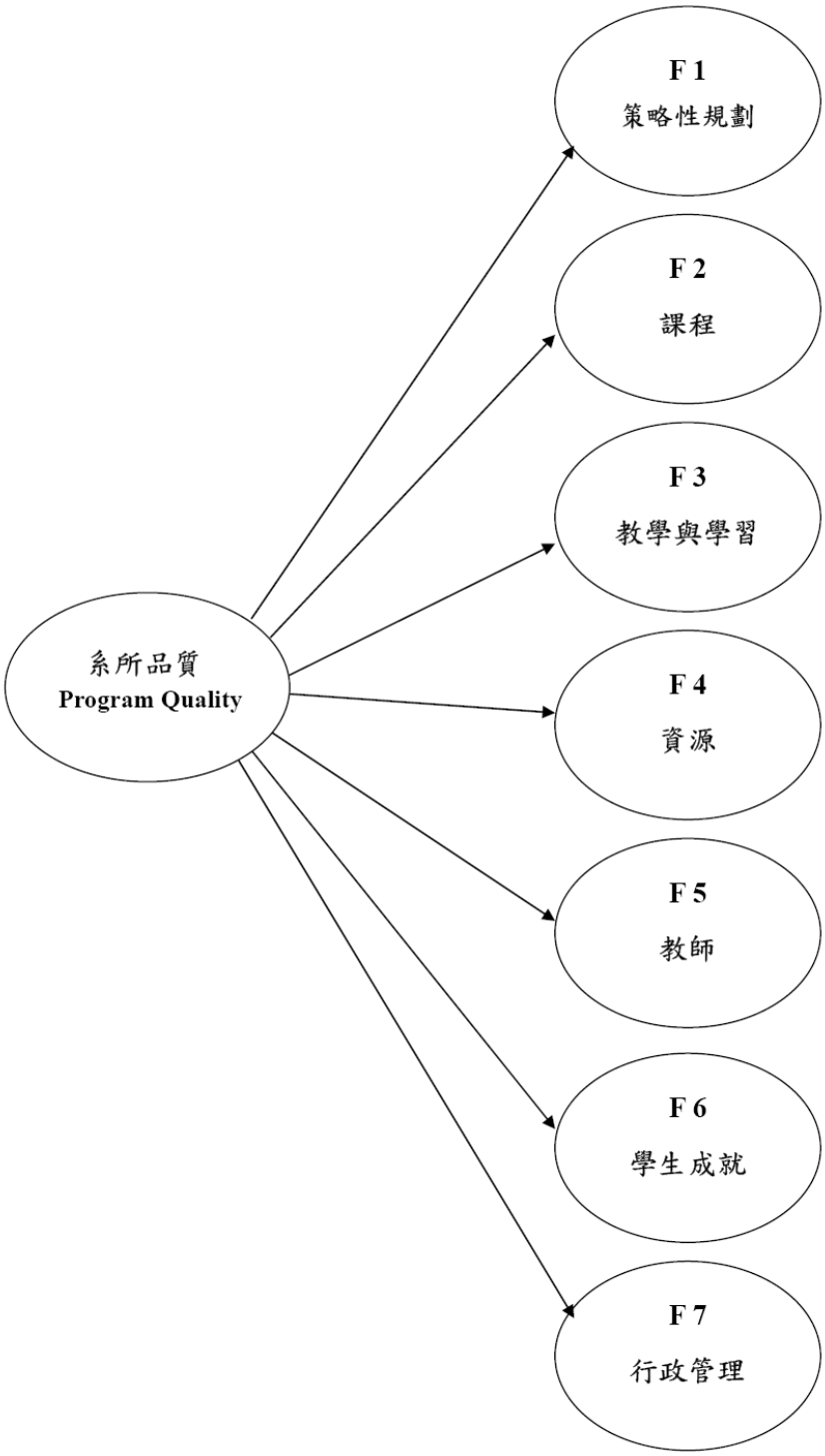

圖 2-5 本研究初始概念模式圖

從所發展的品質概念模式來看，其高階構念整合了反映系所品質重要的成分；且在品質構面裡，考量「背景—輸入—過程—產出」的觀點，各構面內的指標具有內部關連性、各構面之間亦存在外部關連性(Walberg & Zhang, 1998)，以完整涵蓋餐旅觀光休閒教育多面向的品質評估。舉例來說，「策略性規劃」必須根據當事人（受評系所）自身的組織環境、定位、願景與目標來設定中長程規劃的方向與作法，此因素涵蓋 CIPP 模式中的「背景」面向，考量組織本身的環境背景，設定符合其需求的發展策略及規劃(NIST, 2007)。而「課程」、「資源」、「教師」等因素在傳統以來即是教育系統的「輸入」面向，意指餐旅觀光休閒系所為達成其目標、以及滿足顧客（學生）需求所投入的教育資源、 師資與軟硬體設備等項目(Al-Turki & Duffuaa, 2003)。再者，「教學與學習」及「行政管理」涉及師生互動、教育的轉化過程、以及包括促進和支援系所運作的要素，因此與教育系統的「過程」面向息息相關（Horng & Teng, 2007; 吳清山，1998）。最後，「學生成就」包含在校生及畢業生的成就、表現及回饋，傳統上屬於教育系統的「產出」面向(Smith & Ngoma-Maema, 2003)。

另外，本概念模式項下的指標構面，考量 MBNQA 的教育績效標準，包括融入領導、策略規劃、以學生、利害關係人和市場為中心、以人力為中心、過程管理、注重資訊與分析、以及績效結果等七項標準(NIST, 2007)，具體呈現於所提模式的「策略性規劃」、「自我改善」、「課程設計」、「教學」、「輔導」、「評量」、「資源管理」、「教師」、「學生成就」、「行政領導」及「行政運作」等標準或構面之中。MBNQA 的精神在於確認組織能否展現出規劃(Plan)、執行(Do)、檢視(Check)及行動(Action)等面向(NIST, 2007)，因此應用在跨國餐旅觀光休閒學門的品質評量時，應能看出 PDCA 指標的呈現。

從指標細項來看，本研究參照 CIPP 模式(Stufflebeam, 2003)以及 MBNQA 品質架構(NIST, 2007)之要素，從各構面項下的指標設計著手，融入上述理論的成分內涵，逐題修改指標之語意和文字後發展成為以 91 個指標為代表之跨國餐旅觀光休閒學門品質評量工具。表 2-14 將本研究理論模式項下之因素、構面及指標題項加以敘述，並註明其融入 CIPP 或 MBNQA 何種面向的成分。在 CIPP 欄位下，其代號的意義分別為：C = Context（背景）、I = Input（輸入）、P1 = Process（過程）、P2 = Product（產出）；而在 MBNQA 欄位下的代號包括：L = Leadership（領導）、S = Strategic Planning（策略性規劃）、F = Student, Stakeholder, and Market Focus（學生、利害關係人及市場為中心）、M = Measurement, Analysis, and Knowledge Management（測量、分析及知識管理）、W = Workforce Focus（以人力為中心）、P = Process Management（過程管理）、R = Results（結果）。

表 2-14 本研究品質評量工具與 CIPP 和 MBNQA 融合之關係

	標準 / 構面 / 指標	CIPP	MBNQA
	標準 1：策略性規劃 **構面 1：願景、使命及目標**	√	√
1	系所建構明確之願景、任務與目標	C	L, S
2	系所建構之願景、任務與目標符合高等教育目標	C	L, S
3	系所建構之願景、任務與目標符合學校中長程發展目標	C	L, S
4	系所目標符合餐旅業(或觀光/休閒產業)需求、未來趨勢、知識發展和技術之進步	C	F
5	系所定期檢視與更新目標	C, P1	L, M
6	教職員與學生瞭解系所目標	C	F
7	系所公開目標使社會大眾瞭解（例如：上網公告）	P1	L, S
8	系所訂定重點發展特色	C	L, S
	構面 2：預期學習成果		
9	系所教育目標有效反應在教學與學習活動	P2	P
10	系所確保有明確的預期學習成果	P2	S
11	系所確保預期學習成果符合系所之教育目標	P2	S
12	教師、學生及外部評鑑者參與預期學習成果內容之訂定	C, I	L, S
	構面 3：自我改善		
13	系所設置自我評鑑機制	I	L, M
14	系所有效運作和評估自我評鑑機制	P2	L, M
15	根據利害關係人(包括學生、校友、業者等)的回饋以改進系所品質	P2	F, L, M
	標準 2：課程 **構面 1：課程設計**	√	√
16	課程架構、餐旅(或觀光/休閒)核心課程與系所目標相符	C, I	P
17	系所課程符合產業與社會發展	C, I	F, P
18	系所課程符合國際趨勢	C, I	F, P
19	系所課程符合系所發展特色	C, I	S, P
20	系所設立課程規劃機制	I	M, P
21	系所定期檢視課程規劃之成效	P1	L, R
22	系所課程規劃符合學生多元選擇需求	I, P1	F, P
23	系所設計課程符合連續與邏輯順序之原則(包括課程修習的順序、開設科目適切性、必/選修課程比例的情形)	I	P
24	系所開立課程提供明確及有系統之說明(包括公告教學大綱、學習目標、課程進度、教學方法、教學指南等)	I	P
	構面 2：課程內容		
25	系所規劃之課程架構符合一般教育、專業管理及實務經驗之原則	I	P
26	系所課程內涵結合專業知能、技術、管理與科學	I	P

（續）表2-14 本研究品質評量工具與CIPP和MBNQA融合之關係

	標準 / 構面 / 指標	CIPP	MBNQA
27	系所課程增進學生一般學科與餐旅(或觀光/休閒)專業問題之解決能力	P1, P2	P, R
28	系所課程培育學生學以致用之能力	P1, P2	P, R
29	系所課程激發學生多元知能學習(包括激發創意、領導力、應對力、瞭解社會經濟與科技發展等知能)	P1, P2	P, R
	標準 3：教學與學習 **構面 1：教學方法與活動**	√	√
30	教師針對課程及預期學習成果提供適當的教學	I, P1	P
31	教師將其研究、顧問諮詢或專業領域之經驗應用於教學	I, P1	P
32	教學運用餐旅(或觀光/休閒)產業或社區資源	I, P1	P
33	專業科目的教學與學習活動運用專業設施與設備	I, P1	P
34	專業科目的教學與學習活動提供業界及職場接觸的機會	I, P1	P
35	專業科目的教學與學習活動應用整合相關資訊科技系統	I, P1	P
36	教師運用多元化教學（含教學方法、教材、教具）	P1	P
37	系所規劃與鼓勵學生參與國際學習交流活動（如海外參訪、海外觀摩、競賽、交流活動）	P1	P
	構面 2：輔導		
38	系所協助學生參與學習並給予適當的回饋(包括給予學生的輔導與回饋）	P1, P2	P
39	系所有效設置或落實學生實習輔導機制	I, P1	M, P
40	系所有效設置或落實學生升學與就業輔導機制	I, P1	M, P
	構面 3：評量		
41	教師能根據不同類別學生之學習採取適當的評量方式	C, P1	F, P
42	教師訂定公正與客觀的學生學習評量規準	I, P1	P
43	教師依據學生的學習評量結果改進教學並促進學生學習	P1, P2	P
	標準 4：資源 **構面 1：教學與研究資源**	√	√
44	系所提供高品質的教學與研究資源	I	P
45	系所提供高品質充足的教學與研究資源	I	P
46	系所設置餐旅(或觀光/休閒)專業教室	I	P
47	系所有效使用餐旅(或觀光/休閒)專業教室	I, P1	P
	構面 2：空間		
48	系所空間與設備滿足教師教學與研究之需求	I	F, P
49	系所規劃適切的教學與研究空間配置及動線	I	P
	構面 3：資源管理		
50	系所設置並執行專業教室、儀器設備與器具管理和維護辦法	I, P1	P
51	實習設施符合衛生安全之規定	I	P

（續）表2-14 本研究品質評量工具與CIPP和MBNQA融合之關係

	標準 / 構面 / 指標	CIPP	MBNQA
52	實習(驗)課程有助教或技術人員	I	P
53	專業實習廢棄物（包括垃圾、廢棄物等）能適切的處理	P1	P
	標準 5：教師 **構面 1：師資**	√	√
54	系所教師具備餐旅(或觀光/休閒)管理相關領域的專長與經歷	I	W, P
55	師資專長符合系所之教育目標	I	W, P
56	師資專長與所授科目相符	I	W, P
57	系所師資人力能有效運用(包括教師教學工作負擔)	I, P1	W, R
58	系所提供教師教學專業成長的管道與機會	P1	W
59	教師透過教師教學評鑑，以提昇教學品質	P1, P2	M, P
60	教師展現專業表現成果（包括擔任國家考試之命題委員、當評審、監評委員、國際裁判、競賽獲獎、指導學生參加競賽、教學研發獲獎等）	P2	W, R
	構面 2：推廣服務		
61	教師配合教育目標，進行產官學界合作與交流	P2	W, R
62	教師獲得推廣服務計畫之補助	P2	R
	構面 3：研究		
63	系所教師參與國內和國際學術或實務之活動	P2	W, R
64	教師獲得研究計畫獎(補)助或研究獎殊榮	P2	R
	標準 6：學生成就 **構面 1：在校生成就**	√	√
65	系所學生參與校內外競賽之表現良好	P2	R
66	系所學生獲得獎學金	P2	R
67	系所學生在校期間取得餐旅(或觀光/休閒)相關證照	P2	R
68	系所學生獲得團隊或個人獎項	P2	R
69	系所學生參加研究及展演活動	P2	R
	構面 2：畢業生表現		
70	畢業生就業比例高	P2	M, R
71	畢業生升學比例高	P2	M, R
72	畢業生進入餐旅(或觀光/休閒)相關職場的比例高	P2	M, R
73	畢業生對餐旅(或觀光/休閒)相關產業有長期的承諾與忠誠度	P2	M, R
74	業界對畢業生的評價良好	P2	M, R
75	畢業生對系所的培育感到滿意	P2	F, M, R
76	畢業生對於自我工作表現與市場競爭力感到滿意	C, P2	F, M, R
77	系友組織的建立與執行	I, P1	F, M, P
78	畢業系友提供回饋給母系	I, P2	F, R

（續）表2-14 本研究品質評量工具與CIPP和MBNQA融合之關係

	標準 / 構面 / 指標	CIPP	MBNQA
	標準 7：行政管理 **構面 1：行政領導**	√	√
79	系所主管具有行政領導能力	I, P1	L, R
80	系所專職行政人員有效率的執行行政工作	P1	P, R
81	系所行政組織有效運作（包括招募、聘任、考核、福利與差假辦法）	P1	L, P, R
82	系所設置相關委員會並有效運作	I, P1	L, P, R
83	系所之經費與分配能有效管理	I, P1	L, R
	構面 2：行政運作		
84	系所有效執行招生及入學安排	P1	F, R
85	系所行政支持與配合課程與教學	P1	P
86	系所向學生公佈相關訊息	P1	F, P
87	系所保存與管理學生資料	P1	M, P
88	系所督導系學會的運作	P1	P
89	系所建立學生意見反應與回饋之機制	I, P1, P2	F, M
90	系所建置網頁與維護管理	I, P1	M, P
91	行政作業電腦化	P1	M, P

註：1. 有打 √ 者表示該評估標準(standard)包含該理論之觀點。

2. 在 CIPP 欄位下的代號：C = Context, I = Input, P1 = Process, P2 = Product

3. 在 MBNQA 欄位下的代號：L = Leadership, S = Strategic Planning, F = Student, Stakeholder, and Market Focus, M = Measurement, Analysis, and Knowledge Management, W = Workforce Focus, P = Process Management, R = Results

從表 2-14 的結果可知，本研究所發展的餐旅觀光休閒學門品質評量工具整合 CIPP 及 MBNQA 之多重面向；且所發展的構面和指標項目融入上述兩者架構的內涵，以達到兼具教育評鑑及品質管理的要素。因此，本研究以此作為跨國餐旅觀光休閒學門品質評量工具之理論概念模式，並進行模式之效化與跨國驗證。

第三章　研究方法

本研究目的在於發展、測量及驗證跨國餐旅觀光休閒學門品質評量工具，經由上述的文獻探討，確認本研究的概念及研究架構。本章節主要介紹研究如何設計與進行，共分為：一、研究設計；二、假設模式；三、研究對象及抽樣設計；四、研究變項定義及評量工具；五、資料分析方法等五節的內容分別說明。

第一節　研究設計

根據第二章相關理論的探討，本研究初步發展跨國餐旅觀光休閒學門品質的理論模式及評量工具，據以衡量此模式各構面的測量效用。接著，本研究使用所發展的評量工具，進行國內外樣本之實證調查，以考驗所建立的理論模式之效用和跨國評鑑之可行性。

本研究目的在於發展、評量及驗證跨國餐旅觀光休閒學門的品質評量工具。本研究流程參考 Lewis、Templeton 與 Byrd (2005)建立評量工具的方法論（如圖 3-1），以發展出一套可行的跨國餐旅觀光休閒學門品質評量工具。採用此方法論的理由是希望藉由嚴謹的量表發展程序，作為效化本研究理論模式的基礎。除此之外，本研究還進行跨國樣本的複核效化，以進一步檢定此評量工具的跨樣本效度。以下根據圖 3-1 發展量表的三個階段分別加以說明。

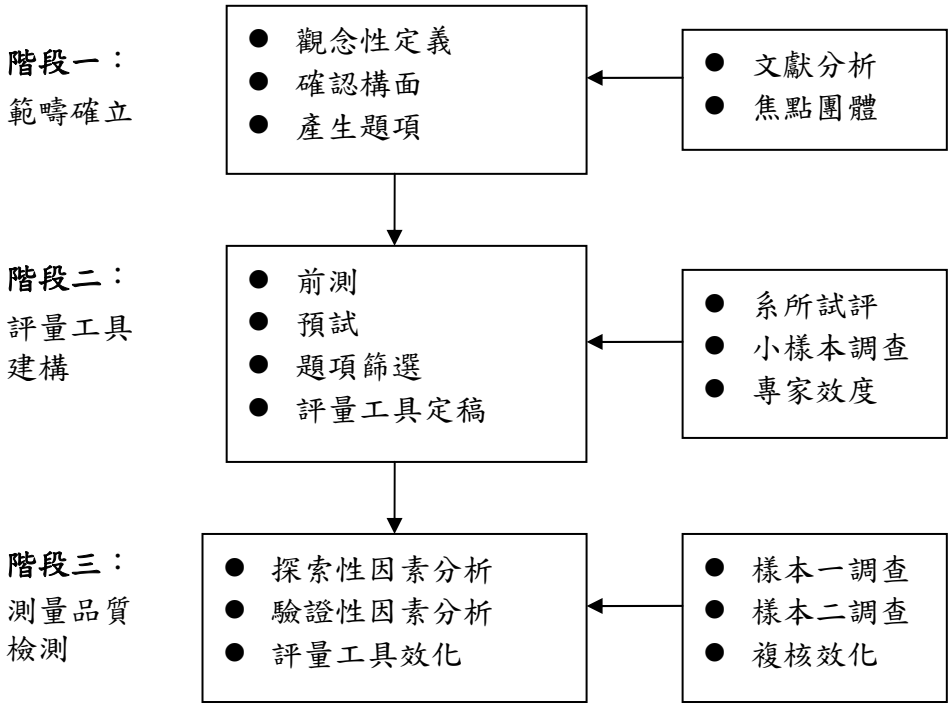

圖 3-1 評量工具發展流程圖

資料來源：修改自 “A methodology for construct development in MIS research” by Lewis et al., 2005, *European Journal of Information System, 14*, 388-400.

階段一：範疇建立及題項發展

本研究第一階段在於確認概念的範疇及產生題項。此階段需界定一組代表跨國餐旅觀光休閒學門品質構念成分的構面。本研究藉由理論的探討、文獻分析及洪久賢主持之國科會整合型研究計畫小組所執行之三場焦點座談(three focus groups)的錄音轉譯及分析，發展並修正此跨國學門品質指標之初步架構，並編製成本研究的預試量表。

一、文獻分析

本研究從政府資料、期刊文獻、國外評鑑手冊與官方網站等蒐集資料（包括ACPHA、TedQual、NRPA，以及QAA的餐旅觀光休閒學門評鑑/認可指標系統等），進行文獻描述、歸納及整理分析，並且以適當的區別和比較後，提出跨國餐旅觀光休閒學門評鑑的觀念性架構、定義和說明。接著，研究計畫小組初步擬定七個構面、共計有99個題項的指標，提供專家學者焦點座談討論的參考內容。

二、焦點座談

研究計畫小組一共舉辦了三場焦點座談以確認餐旅觀光休閒學門評鑑之初步指標。在各場會議中，出席人員與研究者共同參與檢視、探討研究所建構的每一項品質評鑑指標與內涵之正確性、明確性與適用性，並提出看法與修正建議，做為本研究評量工具之專家效度。此焦點座談在台灣的北、中、南三區進行三場會議，參與者包含教育評鑑專家、具評鑑經驗之餐旅觀光休閒系所主任、產業主管、政府單位主管等共計 34 位代表，每場座談會平均有 10 至 13 位專家學者參與討論。另包含精熟教育評鑑之書面資料審查者三位，因此共計有 37 位專家參與指標檢視。

為求資料的保存與真實性，三場焦點座談會議採取全程錄音，會後立即將錄音內容轉譯成逐字稿，並請兩位博士生進行分析及比對，找出與原先架構意見相異與其他建議的項目，做為本研究修正評鑑指標內涵的參考依據。之後，研究小組針對內容分析之結果進行討論，歸納出餐旅觀光休閒學門品質的定義、組成構面、以及整合 ACPHA、TedQual、NRPA 和 HLRS&T 等認可/評鑑的標準及指標，形成餐旅觀光休閒學門評

鑑指標的初步架構，作為下一階段發展指標問項的參考依據。圖 3-2 說明本研究評量工具之初始架構。其中，最上層（高階因素）代表「系所品質」(program quality)；中間層（初階因素）代表構成系所品質的七個標準，包括：(1) 策略性規劃；(2) 課程；(3) 教學與學習；(4) 資源；(5) 教師；(6) 學生成就；(7) 行政管理。最下一層（構面）則是形成各個標準共計 18 項的指標構面，而各構面項下還有其分屬的指標細項。

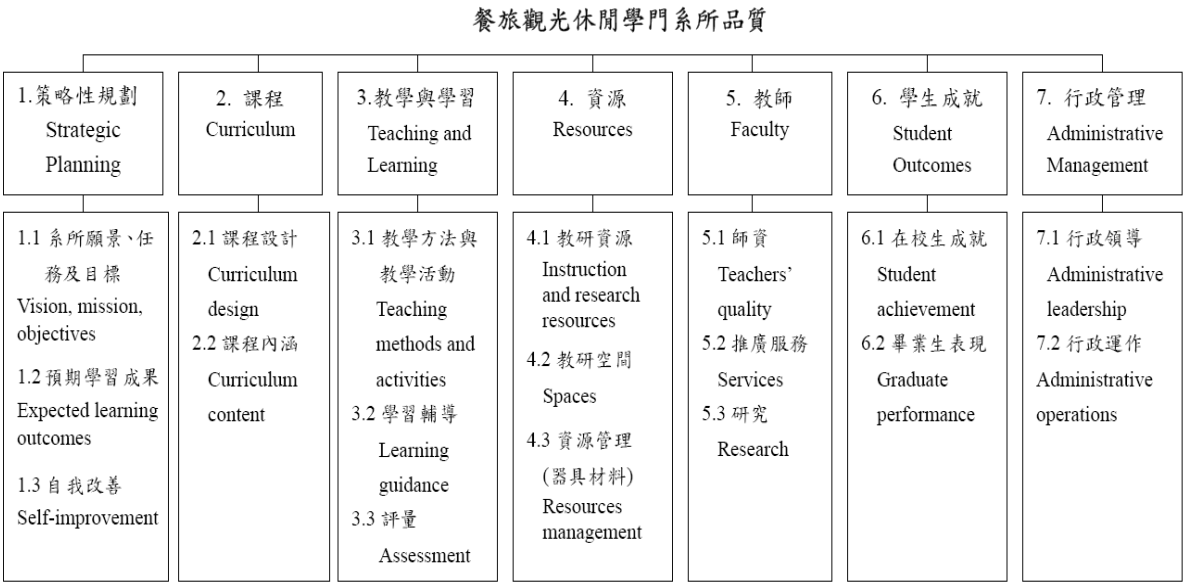

圖 3-2 餐旅觀光休閒學門品質評量初始架構圖

資料來源：修改自“餐旅觀光休閒高等教育評鑑之研究”，洪久賢等，2007，**2007 餐旅觀光休閒高等教育評鑑研討會論文集**（頁 1-38）。台北：台灣師大。

本研究評量工具之初步架構經由研究小組多次的會議討論，逐題修改語意和文字，達到共識後發展成新編之問卷。在此階段，將原本指標架構中概念相近的構面「1.2 系所規劃與特色」併入「1.1 系所願景及目

標」；以及將原構面「5.4 專業表現」併入「5.1 師資」之中，將原本 20 項構面修改成為 18 項構面的指標架構圖（如圖 3-2）。其次，將部分指標再次合併或刪除之後，原本 99 項指標轉化為 91 個問項以進行問卷的預試調查。

階段二：評量工具之建構

本研究流程第二階段主要是將初始的學門品質指標架構中，屬於各構面項下的指標敘述(item statements)轉化為評量工具上的問項，並運用研究流程所提之前測(pre-test)、預試(pilot test)、專家效度(expert validity)等方法，對各評鑑指標做進一步的修改和確認，以評估及篩選(item screening)本研究之學門品質評量工具。

一、前測（第一次專家效度）

為了確認指標的實用性，本研究進行前測，將初步建立的指標架構、連同指標構面項下之指標項目所轉化而成的品質評量問卷初稿，邀請台灣參與過系所評鑑的餐旅觀光休閒系所的兩位系主任進行系所自評(self-study)之檢視，做為問卷前測(pre-test)時的專家效度。此問卷初稿乃根據七個評估餐旅觀光休閒學門品質的標準，分為七個分量表，請系主任對各分量表之題項提出建議、修改及回饋，以確認餐旅觀光休閒學門品質評量工具的可行性及合適度。

經過前測之後，結果僅針對部分指標題項進行文字及語意上的修改，並無刪除各分量表內之任何題項，顯示此學門品質評估架構及評鑑

指標有高度的可行性，可轉化成預試問卷以作為餐旅觀光休閒學門品質評量的工具。

二、預試、國外專家效度（第二次專家效度）、題項篩選

在預試階段，本研究將前測所確認之品質問卷初稿，修訂成共包含 91 個原始題項的餐旅觀光休閒學門品質評量預試量表，以調查受訪教師對於其服務系所認知的「實際執行狀況」進行試評（詳見附錄一）。基本上，餐旅觀光休閒學門評鑑指標的敘述在轉化成預試量表時並沒有太大的變動。此階段主要進行三項工作：(1）經由預試問卷的回收結果，刪除填答者表示問卷填答有困難及題意概念重複的問項；(2）回收問卷透過各分量表（共七個標準作為分量表）之項目分析及分量表之內部一致性分析等檢驗方法；(3）邀請美國、英國及台灣的餐旅觀光休閒系所熟悉此學門評鑑的教授專家，針對各個題項逐一檢視其理論構面之完整性，做為第二次專家內容效度，以綜合判斷並決定是否刪除某個題項。

階段三：評量工具品質之評估

本研究第三階段主要針對正式量表施測後的結果進行信效度的分析，用以確認此評量工具的品質。根據 Lewis et al. (2005)的建議，新的評量工具之發展須蒐集不同樣本（本研究使用台灣及美國兩個不同的樣本）進行正式的施測，並運用探索性因素分析及驗證性因素分析，評估此評量工具之信度與效度。在資料分析方面，本研究使用預試樣本進行項目分析；並以台灣樣本進行探索性因素分析、分量表內部一致性分析及驗

證性因素分析等方式，以確認本研究理論模式的因素結構和信效度。接著，以美國樣本進行驗證性因素分析，經由跨樣本複核效化的方式，檢視此跨國餐旅觀光休閒學門品質模式之外在效度，並同時檢測此品質模式之內在測量品質。最後，為了驗證最後修正模式為最佳模式，研究另進行競爭模式的比較。本研究的整體研究流程如圖 3-3 所示。

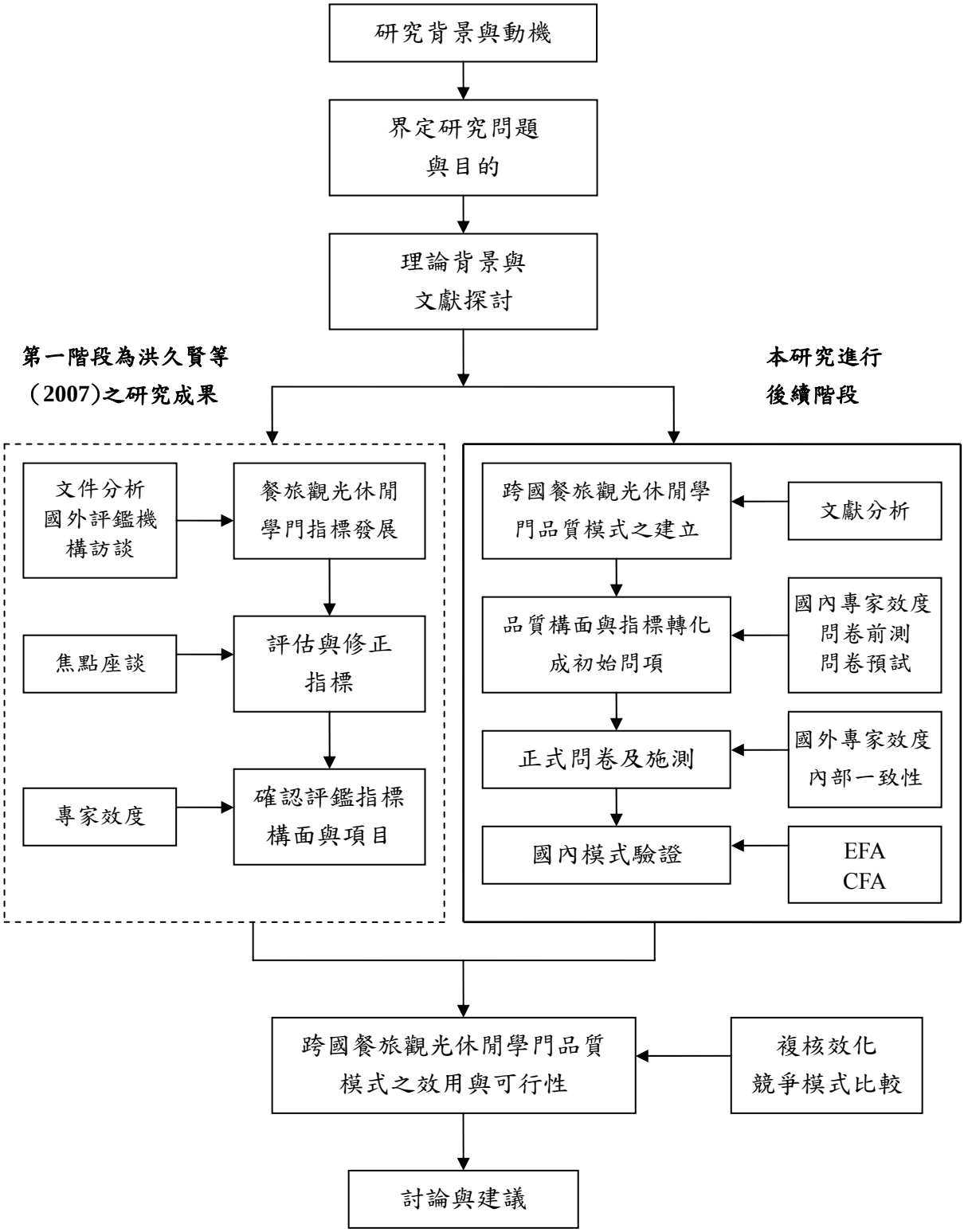
研究背景與動機
界定研究問題
與目的
理論背景與
文獻探討
第一階段為洪久賢等
（2007)之研究成果
本研究進行
後續階段
文件分析
國外評鑑機
構訪談
餐旅觀光休閒
學門指標發展
焦點座談
評估與修正
指標
專家效度
確認評鑑指標
構面與項目
跨國餐旅觀光休閒學
門品質模式之建立
文獻分析
品質構面與指標轉化
成初始問項
國內專家效度
問卷前測
問卷預試
正式問卷及施測
國外專家效度
內部一致性
國內模式驗證
EFA
CFA
跨國餐旅觀光休閒學門品質
模式之效用與可行性
複核效化
競爭模式比較
討論與建議

圖 3-3 整體研究流程圖

第二節　假設模式

本研究假設模式(hypothetic model)的驗證方式，使用 LISREL 8.80 統計軟體進行高階驗證性因素分析（higher-order confirmatory factor analysis，簡稱 HCFA）。在 LISREL 模式中的變項可分為潛在變項及觀察變項兩種，由於潛在變項無法直接測量，必須經由觀察變項的測量而間接得知。LISREL 的模式將潛在變項以橢圓形表示，而觀察變項則以方形表示。

LISREL 乃是一種結構方程模式（Structural Equation Modeling，簡稱 SEM）的統計軟體。SEM 主要用於檢定有關一組變項之間的線性關係模式，它是一種統計技術。相較於傳統的因素分析，SEM 具有下列幾項優點（黃芳銘，2004）：

一、可作項目分析，能精確的估計個別變項。

二、可檢定個別項目的測量誤差，並將測量誤差從項目的變異量中抽釐出來，使得因素負荷量有較高的精確度。

三、可依據理論，預先設定項目放置於哪一個因素中。

四、允許共同因素（潛在變項）之間有相關存在。

五、可對整體因素模式進行統計的評估，以瞭解理論所建構的因素模式與所蒐集資料之間的符合程度。

由於本研究使用觀察變項來建構潛在變項的模式，此種方式即是使用 SEM 的測量模式(measurement model)。而這種測量模式就是 CFA 模式，用於評鑑觀察變項是否可以有效反映潛在變項的程度。另外，本研

究假設模式使用 HCFA 的原因，在於它可以解初階多因素 CFA 所無法解決的問題。陳正昌、程炳林、陳新豐、劉子鍵（2003）對於使用 HCFA 提出說明，例如：研究者可能發現分屬於不同智力向度的測量誤差之間有相關存在，假定智力因素之上存有 G 因素，使用 HCFA 可以降低測量誤差之間的相關(Bollen, 1989)。再者，研究者可能發現，在多因素 CFA 之中各共同因素之間的相關很高，解決這個高相關的方法就是抽取更高階的共同因素(Anderson & Gerbing, 1988)。另外，使用 HCFA 的優點在於它能檢測出本研究模式各個品質標準相對於整體系所品質的重要程度。由此看來，本研究欲發展多元構面的餐旅觀光休閒學門品質模式，應使用 HCFA 的模式當作是研究的假設模式。

圖 3-4 說明本研究的假設模式圖，此模式是一個七因素的高階模式。根據邱浩政（2003）說明 HCFA 模式的界定方式，此模式的「系所品質」是一個高階因素（ξ_1），中間層代表反映高階因素的七個初階潛在變項（$\eta_1 \sim \eta_7$）。也就是說，各初階潛在變項僅受一個高階因素影響，因而產生 7 個結構參數（潛在變項迴歸係數參數）（$\gamma_{11} \sim \gamma_{71}$）。

最下層則是反映各個初階潛在變項的 18 個測量變項，代表本研究反映七個因素的 18 項品質構面。初階潛在變項與觀察變項之間的關係為因素負荷量參數，以符號 $\lambda_{11} \sim \lambda_{27}$ 表示；其 18 個測量殘差（$\varepsilon_1 \sim \varepsilon_{18}$）變異量被自由估計，測量殘差被視為獨立而沒有共變。

另外，7 個初階潛在變項被高階因素解釋不足之處，有 7 個殘差產生（$\zeta_1 \sim \zeta_7$），其變異量被自由估計。為了使初階因素量尺得以確立，因此每一個因素的第一個因素負荷量被設定為 1.00。

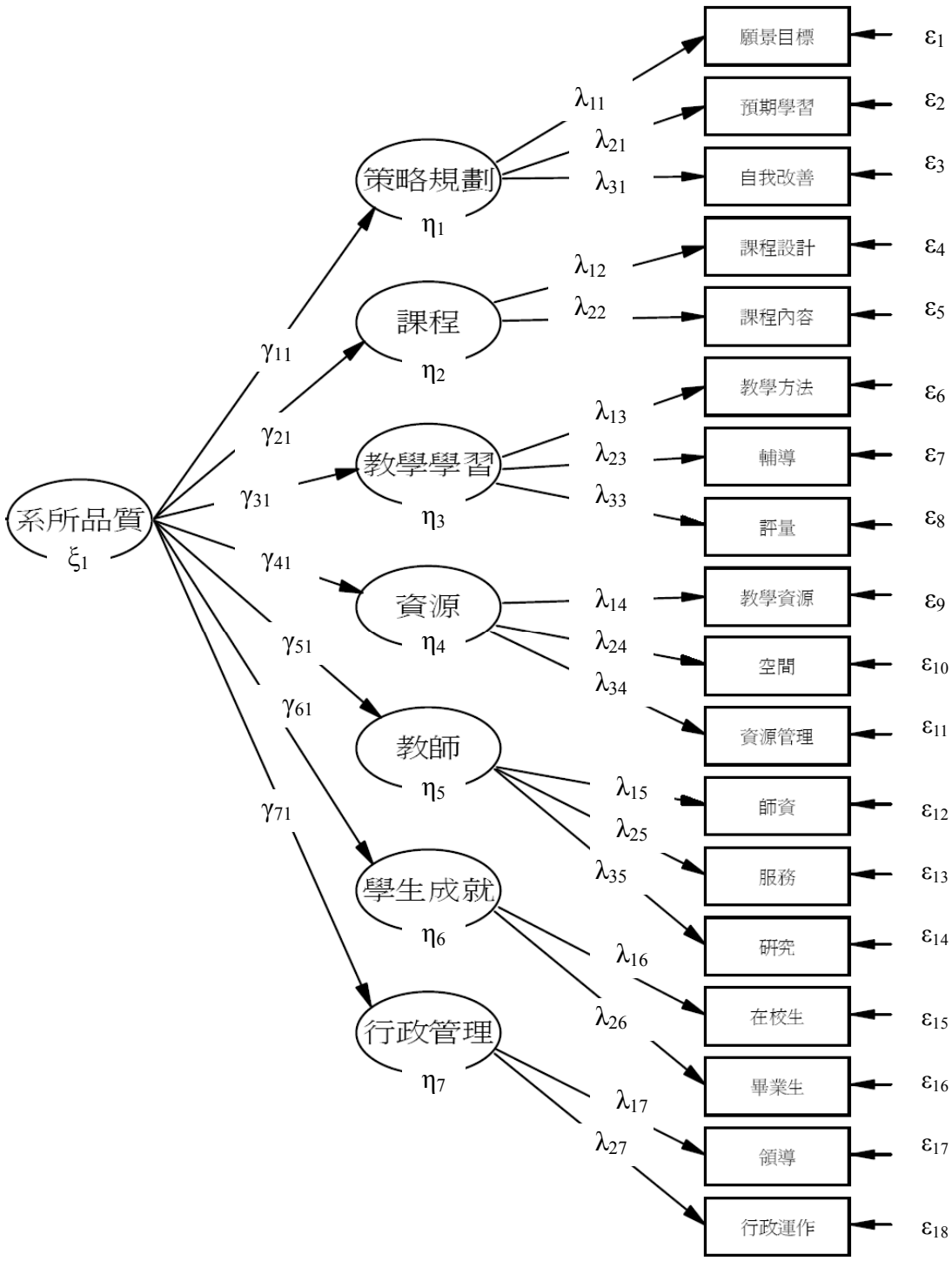

圖 3-4 本研究假設模式圖

第三節　研究對象及抽樣設計

一、預試樣本

根據研究流程，本研究初始問卷產生之後，經過國內外專家提供內容效度，參考其意見並修正成預試問卷，隨即進行預試之工作。本研究之預試以任教於台灣各大學校院餐旅、觀光、休閒管理系所一年以上之主任及專任教師為對象，經由立意取樣的方式，以受訪者自願填答、匿名的方式進行調查。本研究於 2006 年 12 月進行預試，共發出 65 份問卷，總計回收 53 份有效問卷，回收率為 81.5%。

二、正式樣本

本研究問卷調查之樣本，選取台灣及美國作為兩個樣本資料蒐集的研究場域，用以驗證此跨國評量工具之可行性。本研究選取美國作為跨國比較樣本的原因，在於從事跨國研究時應選取在文化上及經濟背景上差異較大的國家相比，方具有跨國比較的意義(Hofstede, 1984)。傳統上，東方與西方國家即存在著相當不同的背景脈絡，因此若要驗證本研究跨國品質評量工具之複核效化，宜採用西方國家作為比較的對象。再者，美國乃是全球各國當中，最早、也是最完整地發展餐旅、觀光、休閒高等教育的國家(Hobson, 1999)。美國早在 1922 年，康乃爾大學即成立四年制的餐旅管理方案；其他如餐旅、觀光、休閒高等教育的發展至今也已成熟建構。另外，美國與其他國家相比，具有較健全的餐旅觀光休閒領域的教育認可制度（如 ACPHA、NRPA 等系統）。從上述的條件看來，本研究以美國為跨樣本的場域，應是適當且具有代表性的選擇。

研究對象之選取，以在高等教育機構四年制餐旅、觀光、休閒管理

系所任教之主任及專任教師、且任教該系所一年以上，作為本研究的研究對象。本研究認為，為了有效衡量受訪者對該系所品質的知覺，研究對象須符合上述條件，熟悉該系所的實際運作狀況，方能做出較為正確的判斷。

三、抽樣設計

根據研究設計，本研究主要分為評量工具的發展及模式驗證兩個階段。在評量工具發展方面，本研究歷經探索性因素分析與驗證性因素分析兩階段。在抽樣人數上，Gorsuch (1983)建議樣本數最少為變項數的五倍，且應大於 100。以探索性因素分析而言，Guadagnoli 與 Velicer (1988)指出若欲衡量構面內的題項有中度以上的相關，150 個樣本數應足以進行探索性因素分析。若為驗證性因素分析，使用結構方程模式時至少需要 200 份樣本(Hair et al., 2006)；同時模式中每個參數(parameter)需要 10 個樣本搭配為宜。由於本研究的高階假設模式中共有 26 個參數需要計算，所以兩群樣本各自至少需要有 260 個樣本數。

（一）台灣樣本（樣本一）

本研究以教育部統計處（2007）專科以上的系所統計資料，針對全台灣高教和技職體系四年制的餐旅觀光休閒管理系所之主任和專任教師（共計有 34 個餐旅系所，28 個觀光系所， 42 個休閒系所，共計 930 名教師為母體)，以郵寄或委託該系教師發放並協助回收問卷之方式，進行問卷普查。本研究在發放問卷之前，皆經由該系所負責發放問卷的教師同意，協助回收並寄回填答好的問卷，以提高問卷回收率。台灣樣本問卷調查時間從 2007 年 3 月 7 日至 5 月 6 日為期二個月，共計發出 930 份

問卷，回收 466 份，回收率為 50.1%。經整理扣除年資在一年以下、填答不完整或偏離值太嚴重之無效問卷 36 份，有效問卷共計 430 份，有效問卷回收率為 46.2%。

（二）美國樣本（樣本二）

美國樣本的問卷調查，基於現實之考量，採用線上調查的方式，將台灣版的問卷經由中英雙向翻譯之後，架設在網站上供研究對象線上作答與回覆問卷。此線上問卷經由專人設計，隨信附上問卷說明信(cover letter)，並由國內外參與本計畫之學者共同署名，以示此跨國調查之慎重與公信力。另在線上調查期間，研究者前後共寄發兩次問卷催收信(follow-up reminders)，提醒研究對象填答問卷，以提高問卷回收率。此研究樣本有三種資料來源：

1.「旅館餐廳機構教育學會」(I-CHRIE)之教師會員名冊。

2.「美國新聞與世界報導」(U.S. News and World Report)所出版的「2007 年美國最好的大學」(America's Best Colleges 2007)學校名冊、美國「國家遊憩與公園協會」(NRPA)被認可之休閒系所名冊、並經由線上搜尋學校系所之教師網頁後，取得教師電子信箱並製作成聯絡名冊(e-mail list)。

3. 美國當地所舉辦之「2007 年旅館餐廳機構教育國際會議」(2007 I-CHRIE Conference)的會議現場，針對美國教師發放問卷。

經由搜尋餐旅學會和學校系所的名冊資料後，總計共蒐集到 2928 筆教師電子信箱，以利進行線上問卷調查。此外，為增加問卷回收數量，

本研究另委託一名參加美國當地舉辦「2007 年旅館餐廳機構教育國際會議」的教師，協助現場發放問卷，以提升美國樣本的回收率。本研究美國問卷調查時間從 2007 年 3 月 26 日至 5 月 30 日，為期約二個月，共計發出 3008 份問卷，回收 328 份，回收率為 11.0%。經整理及扣除年資在一年以下、填答不完整或偏離值太嚴重之無效問卷 25 份，有效問卷共計 303 份，有效問卷回收率為 10.1%。

第四節　研究變項定義及評量工具

本研究使用問卷調查的方法，研究工具以自編的量表當作評量工具，以進行問卷的預試、專家效度和正式施測。因此，本節主要說明此原始評量工具變項的操作型定義以及其測量內容（包括餐旅觀光休閒學門品質指標及個人資料兩大部分）。

壹、系所品質 (Program Quality)

本研究認為系所品質是系所實現其自訂之最低標準，以進行自我改善及邁向卓越的能力。而此品質乃藉由教育系統的輸入、過程、產出及背景變項等多面向的要素來達成其目標與主張，以滿足利害關係人之要求與期望。因此，本研究認為跨國餐旅觀光休閒學門「系所品質」這個潛在構念，乃由「策略性規劃」、「課程」、「教學與學習」、「資源」、「教師」、「學生成就」、「行政管理」等七個初階因素（分量表）反映而來。在測量尺度方面，本研究問卷在系所品質各個分量表的題項，均使用李克特(Likert)五點尺度做評量與計分，請填答者就其任教系所之「實際執行狀況」，逐題勾選問項之得分，依序由 **1**「表示非常不符合」；至 **5** 表示「非常符合」。在本測量工具中，得分愈高表示填答者愈同意其任教系所具有該分量表的品質；反之，則表示愈不具該分量表的品質。此外，此量表測量尺度另增加一項「N/A」表示對測量問項「無法回答或不知道」，以減少量表測量的誤差。

一、策略性規劃 (Strategic Planning)

策略性規劃係指組織發展具有願景之中長程規劃、策略性目標、行動計畫、以及改善機制等，並定期檢視以改進系所品質。這個概念導引出一個系所現今及未來的發展方向，其包含 3 個衡量構面，分別是：(1) 願景、使命及目標(vision, mission and objectives)；(2) 預期學習成果(expected learning outcomes)；(3) 自我改善(self-improvement)。策略性規劃是衡量教育績效的重要工具，其功能主要在進行系所的定位、策略性發展和自我改進的工作。這些前置成分對於系所的品質保證程序有重大的影響(NIST, 2007; Winn & Cameron, 1998)。

表 3-1 策略性規劃的構面及問項

構面	問 項
一、願景、使命及目標	1. 系所建構明確之願景、任務與目標 2. 系所建構之願景、任務與目標符合高等教育目標 3. 系所建構之願景、任務與目標符合學校中長程發展目標 4. 系所目標符合餐旅業(或觀光/休閒產業)之需求和趨勢 5. 系所定期檢視與更新目標 6. 教職員與學生瞭解系所目標 7. 系所公開目標使社會大眾瞭解（例如：上網公告） 8. 系所訂定重點發展特色
二、預期學習成果	1. 系所教育目標有效反應在教學與學習活動 2. 系所確保有明確的預期學習成果 3. 系所確保預期學習成果符合系所之教育目標 4. 教師、學生及外部評鑑者參與預期學習成果內容之訂定
三、自我改善	1. 系所設置自我評鑑機制 2. 系所有效運作和評估自我評鑑機制 3. 根據利害關係人(包括學生、校友、業者等)的回饋以改進系所品質

再者，系所品質的評量工具必須根據一組與系所使命及願景相連結的目標做衡量，藉此定義顧客及其需求程度、設法達成預期成果、並促進系所內部進行品質改善(Al-Turki & Duffuaa, 2003)。餐旅觀光休閒學門可運用其學科領域的特色、系所本身及內外部環境的優勢，訂定合適的系所品質運作基礎。Becket 與 Brookes (2006)指出，系所藉由自我改善的機制與實施，運用回饋的功能亦能達到品質持續提升(enhancement)的目的。此概念的三個測量構面及 15 個題項見表 3-1。

二、課程 (Curriculum)

課程係指系所規劃、發展並提供給學生修習的學科和實質內容。課程是系所教育的核心，在全球化的趨勢之下，課程要能符合市場及環境的趨勢、以及回應顧客的需求(CHRIE, 2005)。此概念包含了 2 個衡量構面：（1）課程設計(curriculum design)；（2）課程內容(curriculum content)。

由於餐旅觀光休閒學門源自於職業導向之特色，其教育內涵應結合技術、管理、科學與實務經驗的訓練(QAA, 2000a)。因此，其課程內容除了應反映系所的宗旨與目標、符合系所強調的特色之外，也應兼顧理論與實務的內容，以及培養學生具備一般(generic)的與專業(sector-specific)的能力(Cooper & Westlake, 1998)。此概念的兩個測量構面及 14 個題項見表 3-2。

表 3-2 課程的構面及問項

構面	問 項
一、課程設計	1. 課程架構、餐旅(或觀光/休閒)核心課程與系所目標相符 2. 系所課程符合產業與社會發展 3. 系所課程符合國際趨勢 4. 系所課程符合系所發展特色 5. 系所設立課程規劃機制 6. 系所定期檢視課程規劃之成效 7. 系所課程規劃符合學生多元選擇需求 8. 系所設計課程符合連續與邏輯順序之原則（包括課程修習的順序、開設科目適切性、必/選修課程比例的情形） 9. 系所開立課程提供明確及有系統之說明（包括公告教學大綱、學習目標、課程進度、教學方法、教學指南等）
二、課程內容	1. 系所規劃之課程架構符合一般教育、專業管理及實務經驗之原則 2. 系所課程內涵結合專業知能、技術、管理與科學 3. 系所課程增進學生一般學科與餐旅(或觀光/休閒)專業問題之解決能力 4. 系所課程培育學生學以致用之能力 5. 系所課程激發學生多元知能學習（包括激發創意、領導力、應對力、瞭解社會經濟與科技發展等知能）

三、教學與學習 (Teaching and Learning)

教學與學習是指系所及教師將教育資源及課程傳遞給學生、瞭解學生學習成效並予以回饋的過程。教學與學習是各國餐旅觀光休閒教育極為重視的品質評鑑核心，它反映了學校對於學生學習經驗的努力，以及教師的教學品質和效果(QAA, 2000b; ACPHA, 2006; NRPA, 2006)。此概念包含 3 個衡量構面，分別是：（1）教學方法與活動(teaching methods and activities)；（2）輔導(guidance)；（3）評量(assessment)。TedQual 強調觀光教育及訓練須重視課程、資源與教學計畫的結合、提供符合學生學習

需求的教學方法、教學風格及評量過程(Fayos-Solá, 1997)。

餐旅觀光休閒教育可經由多元的教學法和活動，配合實務經驗之學習，以瞭解此學門的特殊屬性。另外，無論是英國或我國高等教育評鑑指標，皆強調教學方法與活動的有效性、學生意見回饋的重要性、輔導學生學習的機制、以及評量方式的適當性等（洪久賢等，2006）。此概念的三個測量構面及 14 個題項見表 3-3。

表 3-3 教學與學習的構面及問項

構面	問 項
一、教學方法與活動	1. 教師針對課程及預期學習成果提供適當的教學 2. 教師將其研究、顧問諮詢或專業領域之經驗應用於教學 3. 教學運用餐旅(或觀光/休閒)產業或社區資源 4. 專業科目的教學與學習活動運用專業設施與設備 5. 專業科目的教學與學習活動提供業界及職場接觸的機會 6. 專業科目的教學與學習活動應用整合相關資訊科技系統 7. 教師運用多元化教學（包含教學方法、教材、教具） 8. 系所規劃與鼓勵學生參與國際學習交流活動（如海外參訪、海外觀摩、競賽、交流活動）
二、輔導	1. 系所協助學生參與學習並給予適當的回饋 2. 系所有效設置或落實學生實習輔導機制 3. 系所有效設置或落實學生升學與就業輔導機制
三、評量	1. 教師能根據不同類別學生之學習採取適當的評量方式 2. 教師訂定公正與客觀的學生學習評量規準 3. 教師將學生的學習評量結果有效傳達給學生並據以改進教學

四、資源 (Resources)

資源係指系所提供教學及研究的設施、軟硬體資源、管理維護等要素，以協助系所教育達成其既定的目標。此概念主要在提供多樣化的教學與學習環境，是教育最主要的「輸入」成分(Harvey, 2002)。資源包含了 3 個衡量構面：(1)教學與研究資源(instruction and research resources)；(2) 空間(spaces)；(3) 資源管理(resources management)。教學與研究資源包括硬體及軟體資源，例如：圖書、期刊、電子資料庫、電腦軟體、教學媒體、電腦、專業設備、辦公室等(ACPHA, 2006; NRPA, 2004)。

表 3-4 資源的構面及問項

構面	問 項
一、教研資源	1. 系所提供高品質的教學與研究資源 2. 系所提供充足的教學與研究資源 3. 系所設置餐旅(或觀光/休閒)專業教室 4. 系所有效使用餐旅(或觀光/休閒)專業教室
二、教研空間	1. 系所空間與設備滿足教師教學與研究之需求 2. 系所規劃適切的教學與研究空間配置及動線
三、資源管理	1. 系所設置並執行專業教室、儀器設備與器具管理維護辦法 2. 實習設施符合衛生安全之規定 3. 實習(驗)課程設有助教或技術人員 4. 專業實習廢棄物(包括垃圾、廢棄物等)能適切的處理

為了促進學生有效的學習，QAA 特別強調資源、目標和學生學習的連結關係。系所除了須提供符合教學需求的空間、設施及基礎建設之外，還須對這些資源（器具材料）做有效的管理，以維持資源使用的品質（洪久賢等，2006）。餐旅觀光休閒教育屬於應用性的學科，投入的資源包含

一般學習與專業實作的設施，其實用特性頗能展現此學門領域的特色。此概念的三個測量構面及 10 個題項見表 3-4。

五、教師 (Faculty)

教師是教育傳遞的中介者，亦是影響學生學習成效的催化者，傳統上屬於教育「輸入」的一部份。提升教師素質是增進學生學習的主軸及確保教育品質的關鍵（吳清山，2004）。此概念包含 3 個衡量構面，分別是：(1)師資 (Teachers' quality)；(2)推廣服務(coopersative services)；(3)研究(research)。

表 3-5 教師的構面及問項

構面	問 項
一、師資	1. 系所教師具備餐旅(或觀光/休閒)相關領域的專長與經歷 2. 師資專長符合系所之教育目標 3. 師資專長與所授科目相符 4. 系所師資人力能有效運用（包括教師教學工作負擔情形） 5. 系所提供教師教學專業成長的管道與機會 6. 教師透過教師教學評鑑，以提昇教學品質 7. 教師展現專業表現成果（包括擔任國家考試之命題委員、當評審、監評委員、國際裁判、競賽獲獎、指導學生參加競賽、教學研發獲獎等）
二、推廣服務	1 教師配合教育目標，進行產官學界合作與交流 2 教師獲得推廣服務計畫之補助
三、研究	1. 系所教師參與國內和國際學術或實務之活動 2. 教師獲得研究計畫獎(補)助或研究獎殊榮

教師品質意味著教育者(educators)是否具有達成系所目標的能力(Tanke, 1992)。過去高等教育機構在教師獎勵評選的標準上，常運用教師在教學、研究與服務上的表現，作為評量的基礎(Badri & Abdulla, 2004)。再者，教師教學領域的專業知識與技能，是學習成效的重要關鍵。教師的專業能力（包括研究與實務經驗）應與系所的教育目標和特色相符，並能應用至課堂教學之中。另外，教師應透過內部評鑑機制（如教師評鑑）和教師專業發展的回饋，持續地提升其教學品質（Kaplan & Owings, 2001；吳清山，2004）。此概念的三個測量構面及 11 個題項見表 3-5。

六、學生成就 (Student Outcomes)

本研究學生成就的定義，係指就讀餐旅觀光休閒系所的學生（包括畢業生）的表現，此項標準亦代表系所的教育結果。學生是教育的接受者，也是教育最重要的利害關係人，其學習成果顯示出教育結果的品質（洪久賢等，2006）。此概念包含 2 個衡量構面，分別是：（1）在校生成就(student achievement)；（2）畢業生表現(graduate performance)。

Walberg 與 Zhang (1998)指出，傳統上衡量學生結果(student outcomes)的項目包括學生成就、畢業率、就業率及收入。除了在校成績和得獎表現之外，畢業生在業界的表現和滿意度，以及畢業生是否回饋母校，皆是反映教育結果的指標(Bosselman, 1996; Brookes, 2003)。此概念的衡量，主要在評估教師知覺其系所整體學生的表現為考量。然而，本研究在衡量學生成就構面時，在專家效度的建議及現實的考量下，僅針對現階段系所易於追蹤之中、短期的學生產出(student outputs)為衡量指標，而沒有全面涵蓋代表教育的長期結果(long-term outcomes)的表現指標。因

此，本研究在此構面的評量，以 14 個題項來衡量系所學生的教育結果。此概念的兩個測量構面及題項見表 3-6。

表 3-6 學生成就的構面及問項

構面	問 項
一、在校生成就	1. 系所學生參與校內外競賽之表現良好 2. 系所學生獲得獎學金 3. 系所學生在校期間取得餐旅(或觀光/休閒)相關證照 4. 系所學生獲得團隊或個人獎項 5. 系所學生參加研究及展演活動
二、畢業生表現	1. 畢業生就業比例高 2. 畢業生升學比例高 3. 畢業生進入餐旅(或觀光/休閒)相關職場的比例高 4. 畢業生對餐旅(或觀光/休閒)相關產業有長期的承諾與忠誠度 5. 業界對畢業生的評價良好 6. 畢業生對於系所的培育感到滿意 7. 畢業生對於自我工作表現與市場競爭力感到滿意 8. 系友組織的建立與執行 9. 畢業系友提供回饋給母系

七、行政管理 (Administrative Management)

本研究定義行政管理，係指在系所主任的領導下，系所展現支持及達成系所目標的行政運作能力。行政管理是 TQM 及學校效能研究的重點構面，此概念包含 2 個評量構面，分別是：（1）行政領導(administrative leadership)；（2）行政運作(administrative operations)。

現代的教育強調管理取向，MBNQA 將領導構面列為教育運作的啟

動機制(driver)，系所行政支持和管理則形成促進教育運作的過程管理，據以維持和提升教育績效(NIST, 1997)。學校效能模式(school effectiveness models)則把領導和行政運作歸類為學校（系所）層級教育的過程面向，成為教育轉化機制的因素（如 Scheerens, 1990）。因此，系所在主管良好的領導之下推動系務、以及具效率的行政管理運作下，將產生正向的組織文化和氣氛，共同為系所設定的目標而努力。此概念的兩個測量構面及 13 個題項見表 3-7。

表 3-7 行政管理的構面及問項

構面	問 項
一、行政領導	1. 系所主管具有行政領導能力 2. 系所專職行政人員有效率的執行行政工作 3. 系所行政組織有效運作（包括招募、聘任、考核、福利與差假辦法） 4. 系所設置相關委員會並有效運作 5. 系所之經費與分配能有效管理
二、行政運作	1. 系所有效執行招生及入學安排 2. 系所行政支持與配合課程與教學 3. 系所向學生公佈相關訊息 4. 系所保存與管理學生資料 5. 系所督導系學會的運作 6. 系所建立學生意見反應與回饋之機制 7. 系所建置網頁與維護管理 8. 行政作業電腦化

從上述的評量變項來看，本研究的跨國餐旅觀光休閒學門品質評量工具結合了品質管理（例如 MBNQA）與教育評鑑模式（例如 CIPP 模式）兩大取向的理念，亦整合了反映系所品質重要的成分構面。另外，由於

本研究採用台灣及美國樣本，因此評量工具分為兩個版本：一份為中文版，另一份經過雙向中英翻譯(back-translation)的過程，作為美國樣本填答的版本。

貳、個人基本資料 (Personal Information)

本研究所進行之跨國問卷調查，係以任教於大學校院之餐旅、觀光、休閒管理相關系所的主任和專任教師為研究對象。為瞭解受訪者之人口統計變數，本研究衡量包括國籍、任教系所名稱、任教學校體制、職級、任教年資、最高學歷、專長領域、是否擔任行政主管職位、是否擔任過教育評鑑委員等個人基本資料。

第五節　資料分析方法

本研究資料分析工具為 SPSS 13.0 及 LISREL 8.80 統計套裝軟體。SPSS 13.0 主要用來進行描述性統計分析、項目分析、探索性因素分析、以及內部一致性分析等；LISREL 8.80 主要用來進行驗證性因素分析及複核效化等分析，用以確認假設模式是否成立。以下依研究分析流程介紹主要進行的資料分析方法：

一、項目分析 (Item Analysis)

項目分析的目的在於對預試量表的題項進行適切性的評估，以決定題項的堪用程度，據以刪除不良題目，進而決定正式量表和題項（邱浩政，2006）。本研究使用預試樣本及台灣正式樣本的回收問卷進行項目分析，所採用的檢驗包括：（1）項目總分相關係數(corrected item-total correlation)：所有題項與分量表總分的相關程度，需達顯著並超過 0.3 以上（邱浩政，2006）；（2）題項的平均數(mean)及標準差(standard deviation)：若題項的標準差小於 0.75 表示該題目的鑑別度較差，應考慮優先刪除；（3）偏態(skewness)及峰度(kurtosis)：在結構方程模式的應用上，變項的偏態絕對值須小於 3，峰度絕對值須小於 10，否則將被視為非常態分配(Kline, 1998)；（4）內部一致性分析等方法綜合判斷。本研究以 Cronbach's α 係數檢定各分量表的內部一致性，其係數在 0.7 以上者表示具有良好的信度(Nunnally, 1978)。

二、專家效度 (Expert Validity)

由於本研究的主題具有教育評鑑的深度，因此在問卷的內容效度上，以採用專家效度為主。本研究在指標初步建構階段，共舉辦了三場焦點座談會議，邀請包含教育評鑑專家、具評鑑經驗之餐旅觀光休閒系所主任、產業主管、政府單位主管等共同檢視初始指標架構與項目，做為修正評鑑指標內涵的參考依據。

此外，本研究在預試階段，將初始問卷交給美國、英國及台灣具有教育評鑑經驗之餐旅觀光休閒系所的主任及學者專家，請其逐一檢視問卷題項，並指出題項是否包含了適當且正確的構面與內容，作為一種構念效度的評估方式。

三、探索性因素分析 (Exploratory Factor Analysis, EFA)

本研究以台灣的正式樣本進行探索性因素分析。探索性因素分析的功能在於探討潛在變項的因素結構與存在的形式，確立潛在變項的因素效度，以協助研究者進行構念效度的檢驗。EFA 能用來縮減與簡化問項，增進量表的內部一致性(Clark & Watson, 1995)。本研究進行 EFA 時採用主軸因子法(principle axis factoring)，經斜交轉軸(oblique rotation)，採用直接斜交法(direct oblimin)萃取特徵值(eigenvalue)大於 1 的因素，另配合陡坡圖的檢定(scree test)，以共同決定萃取的因素個數。

本研究 EFA 採用斜交轉軸的原因，在於使用斜交轉軸是比較貼近真實現象的一種作法，其容許因素與因素之間有一定的共變；觀察變項經過斜交轉軸後，因素間的相關被另行估計，因素負荷量之間即不受因素

相關的影響，數值的差異更形擴大明確，因素的結構更易於理解（邱浩政，2006）。而各題項經斜交轉軸所獲得樣式矩陣(pattern matrix)的因素負荷量能反映變項間的相對重要性，適合於做比較。各題項中若有因素負荷量(factor loading)未達 0.5 或有交叉負荷量(cross-loading)的狀況時(Conway & Huffcutt, 2003)（兩個因素負荷量同時皆超過 0.5、且其數值相差不到 0.1）即予以刪除題項。

四、驗證性因素分析 (Confirmatory Factor Analysis, CFA)

驗證性因素分析具有理論檢驗的功能，用以確認先前設計的指標構面是否與實際觀察資料的分佈相契合，亦即所界定的理論模式是否能夠成立(Jöreskog & Sörbom, 1993)。本研究在台灣正式樣本進行 EFA 之後所得的結果，以 LISREL 8.80 進行高階 CFA 假設模式的驗證。之後，針對美國樣本亦進行高階 CFA 以檢定此假設模式的複核效度。

CFA 在評估因素結構的適配度方面，提供了多項指標作為評鑑的依據。根據黃芳銘（2004）的建議，以多數決的判斷方式視模式是否可被接受。所謂多數決即指在各類評鑑指標中，必須有一半以上的指標通過要求，才能宣稱模式的有效性。本研究將採用以下多重適配指標判定模式的適配程度（Bagozzi & Yi, 1988; Anderson & Gerbing, 1988；邱皓政，2003；黃芳銘，2004）：

（一）整體模式適配度

1. 卡方考驗估計值（χ^2）：χ^2 估計值愈小代表整體模式與實際資料愈適配。其值須不達顯著($p > 0.05$)。基本上，χ^2 估計值易受到樣本

數大小所影響(Bagozzi & Yi, 1988)，若樣本數大於 200 以上容易造成 χ^2 估計值呈現顯著，此時需參考其他適配指標作進一步的判斷。

2. 契合度指標（Goodness of fit index，簡稱 GFI）：GFI 為假設模式可以解釋觀察資料的變異數與共變數的比例。GFI 介於 0 至 1 之間，其值大於 0.90 可視為具有良好的適配度。Bagozzi 與 Yi (1988) 認為 GFI 大於 0.90 為較保守的標準，大於 0.80 可視為可接受的範圍。

3. 調整後契合度指標（Adjusted goodness of fit index，簡稱 AGFI）：AGFI 介於 0 至 1 之間，其值大於 0.90 可視為具有良好的適配度，大於 0.80 可視為可接受的範圍(Bagozzi & Yi, 1988)。

4. 比較適配指標（Comparative fit index，簡稱 CFI）：CFI 反應假設模式與獨立模型差異程度的量數。CFI 大於 0.90 可視為具有良好的適配度。

5. 規範適配指標（Normed fit index，簡稱 NFI）：NFI 反應假設模式與一個觀察變項間沒有任何獨立模型的差異程度。NFI 大於 0.90 可視為具有理想的適配度。

6. 非規範適配指標（Non-normed fit index，簡稱 NNFI）：調整後的 NNFI 大於 0.90 可視為具有理想的適配度。

7. 簡效適配指標（Parsimonious goodness of fit index，簡稱 PGFI）：PGFI 說明模式的簡單程度。PGFI 介於 0 至 1 之間，其值大於 0.50 為可接受的範圍。

8. 漸進殘差均方和平方根（Root-mean-square error of approximation index，簡稱 RMSEA）：RMSEA 在比較理論模式與完美契合的飽和模式的差距程度。其值大於 0.10 以上時，顯示模式不良適配；介於 0.08 至 0.10 之間表示具有可接受的適配度；介於 0.05 至 0.08 之間表示具有良好的適配度；而小於 0.05 時代表具有非常好的適配度。Byrne (2001)指出 RMSEA 小於 0.10 是可接受的值。此外，RMSEA 在小樣本時會有高估的現象，使契合模式會被視為是不理想的模式(Bentler & Yuan, 1999)。因此使用 SEM 在小樣本時應謹慎使用 RMSEA 數值。

9. 標準殘差均方和平方根（standardized root-mean-square residual index，簡稱 SRMR）：SRMR 反映假設模式的整體殘差，其值小於 0.08 時表示模式的契合度佳(Hu & Bentler, 1990)；而小於 0.05 時代表具有相當良好的適配度。

（二）模式內在結構適配度

1. 建構信度(construct reliability)：除了個別觀察變項的信度(individual item reliability)必須大於 0.20 (Jöreskog & Sörbom, 1993)之外；模式中潛在變項的信度亦須採用建構信度(construct reliability)的檢驗，其值必須大於 0.60 以上(Bagozzi & Yi, 1988)。建構信度的計算公式如下所示：

$$\rho_c = (\Sigma \lambda)^2 / [(\Sigma \lambda)^2 + (\Sigma \theta)]$$

其中，ρ_c = 建構信度

λ = 觀察變項在潛在變項上的標準化參數

θ = 觀察變項的測量誤

2. 聚合（建構）效度(convergent validity)：個別觀察變項的因素負荷量(factor loading)須達到顯著水準($t > 1.96$)，且大於 0.45 以上(Jöreskog & Sörbom, 1993)。此外，潛在變項的平均抽取變異量(average variance extracted, AVE)應大於 0.50 以上(Bagozzi & Yi, 1988)。一個潛在變項的 AVE 愈高，表示其構面有愈高的聚合及區辨效度。平均抽取變異量的計算公式如下所示：

$$\rho_v = (\Sigma \lambda^2) / [(\Sigma \lambda^2 + (\Sigma \theta)]$$

其中，ρ_v = 聚合效度

λ = 觀察變項在潛在變項上的標準化參數

θ = 觀察變項的測量誤

3. 區辨效度(discriminant validity)：本研究使用卡方差異檢定（χ^2 difference test）來進行潛在變項之間的區辨效度檢定。其方法乃利用某兩個潛在變項之間的相關設定為 1，以估計此模式所產生的卡方值與原始模式所產生的卡方值的差異值（$\triangle \chi^2$）；若此卡方差異大於 3.84（$p < 0.05$），表示此兩個潛在變項具有區辨效度。本研究將針對假設模式中的潛在變項兩兩配對，估計其 $\triangle \chi^2$ 以檢驗模式的區辨效度。

五、複核效化 (Cross-Validation)

複核效化可視為是 SEM 結果的有效性分析。當運用 SEM 分析檢驗某一個假設模型得到一個理想的終解之後，可以利用其他樣本進行跨樣本的檢測，來證明因素模式的跨樣本有效性（邱浩政，2006）。換言之，複核效化是指一個模式在不同群的樣本之下，能夠複製的程度。使用複核效化的目的是為了檢驗模式的預測效度（黃芳銘，2004）。Diamantopoulos 與 Siguaw (2000) 指出針對單一假設模式，應利用測定樣本（樣本一）的參數估計數，作為效度樣本（第二母群或稱樣本二）的參數數值，以評估 SEM 模型在效度樣本上的適合度，用來反應測量模式的效度延展性(validity extension)。由於本研究目的在於發展及效化跨國學門品質評量工具，因此採用我國及美國的教師樣本來檢定此模式之複核效度，以確認此模式具備跨樣本的效度延展性。

第四章　研究結果與討論

本研究的目的在於發展並驗證多面向、跨國的餐旅觀光休閒學門品質評量工具。本章節主要說明評量工具的預試及正式施測的資料分析結果、以及對研究結果進行討論。茲分別將研究結果和討論說明如下。

第一節　評量工具預試

本研究在預試階段總計回收 53 份有效問卷，樣本的基本資料詳見表 4-1。從預試的樣本特性可知，受訪教師大多以技職體系為主，其人數有 17 位，佔全體受訪者的 94.4%。而隸屬於高教體系的餐旅觀光休閒受訪教師有 1 位，佔 5.6%。以受訪者職級來分，受訪者職級為講師的數量最多，共有 13 位，佔全體 72.2%；其次為助理教授，共有 2 位，佔 11.1%；再來為副教授有 1 位，佔 5.6%；其他的分類包括技術級教師等的數量有 2 位，佔 11.1%。此結果顯示受訪教師的職級普遍較低。

若以是否擔任過行政主管職位來區分，受訪者曾經擔任過行政主管職務者有 7 位，佔全體 38.9%。而不曾擔任過行政主管職務者有 11 位，佔全體 61.1%。而受訪者目前在該系所的任教年資，以 6~10 年的教師最多，共有 10 位，佔全體的 55.6%。其次為 1~5 年的教師，共有 6 位，佔 33.3%。再來是 11~15 年的教師，共有 2 位，佔 11.1%。結果顯示預試受訪教師的任教年資普遍較短。

以是否擔任過教育評鑑委員來看，受訪者曾經擔任過教育評鑑委員者有 3 位，佔全體 16.7%。而不曾擔任過教育評鑑委員者佔大多數，有 15 位，佔全體 83.3%。顯示由於受訪教師的年資與經歷較少，因此符合

擔任教育評鑑委員的教師數量亦較少。

表 4-1 預試樣本人口統計變項摘要表

變　項	次數	有效百分比
任教學校體制		
技職體制	17	94.4
高教體制	1	5.6
職級		
教授	0	0.0
副教授	1	5.6
助理教授	2	11.1
講師	13	72.2
其他	2	11.1
是否擔任過行政主管職位		
否	11	61.1
是	7	38.9
目前系所任教年資		
1-5 年	6	33.3
6-10 年	10	55.6
11-15 年	2	11.1
16-20 年	0	0.0
21-25 年	0	0.0
25 年以上	0	0.0
是否擔任過教育評鑑委員		
否	15	83.3
是	3	16.7

註：N = 53

本研究預試回收的問卷乃運用 SPSS for Windows 13.0 作為資料分析的工具。根據表 4-2 的分析，預試的結果顯示所有題目與分量表的總分相關程度皆達到顯著水準，並超過 0.30 以上，顯示預試量表各構面項下的題項均具有適切性。此外，各題項的標準差皆大於 0.75，且偏態及峰度皆在可接受的範圍之內，顯示此量表的題項鑑別度良好，其資料大致呈

現常態分配。而內部一致性分析的結果顯示，各分量表的 Cronbach's α 係數亦皆大於 0.88 以上，顯示各分量表內的項目具有相當的同質性，通過可接受的信度考驗。然而，本研究在預試階段仍根據填答者的意見及研究小組的討論做出刪題的決定，包括刪除填答者表示問卷填答有困難及題意概念重複的題項。在此階段，總計刪除了 9 個題項（包括第 4、8、9、17、20、37、65、69、91 題），剩下共計有 82 個題項。

再者，為了讓此品質評估指標符合跨國評鑑及國際潮流，本研究另邀請英國 University of Strathclyde 及美國 University of South Carolina 的餐旅觀光休閒系所、熟悉此學門評鑑的三位教授（其中兩位曾任院、系主任），提供跨國學門品質評鑑專家效度的證據，以強化問卷設計之內容效度。經過英、美學者專家之檢視與建議，並經由研究小組討論之後，刪除 9 題較不適切的原始問項（包括第 18、26、44、70、71、72、73、75、76 題）、另增加 1 題問項（第 19 題）、以及修訂部分題項的語意（包括第 43、68 題）（詳見表 4-2），最後共計有 74 題作為正式的調查問卷。

表 4-2 預試問卷之項目分析和信度考驗摘要表

	標準 / 構面 / 指標	Mean	SD	偏態	峰度	Corrected item-total correlation
	標準 1：策略性規劃（Cronbach's α = .95） **構面 1：願景、使命及目標**					
1	系所建構明確之願景、任務與目標	3.91	1.07	-.528	-.534	.79
2	系所建構之願景、任務與目標符合高等教育目標	3.85	.98	-.719	.430	.82
3	系所建構之願景、任務與目標符合學校中長程發展目標	3.78	.96	-.595	.232	.62
4	系所目標符合餐旅業(或觀光/休閒產業)之需求和趨勢	3.80	1.06	-.763	.456	.66
5	系所定期檢視與更新目標	3.63	1.23	-.460	-.715	.74
6	教職員與學生瞭解系所目標	3.46	1.00	-.450	.049	.83
7	系所公開目標使社會大眾瞭解（例如：上網公告）	4.00	.96	-1.07	1.24	.43
8	系所訂定重點發展特色	4.09	.98	-1.04	1.05	.69
	構面 2：預期學習成果					
9	系所教育目標有效反應在教學與學習活動	3.72	1.02	-.544	-.042	.76
10	系所確保有明確的預期學習成果	3.48	1.02	-.434	-.144	.81
11	系所確保預期學習成果符合系所之教育目標	3.46	1.00	-.446	-.423	.76
12	教師、學生及外部評鑑者參與預期學習成果內容之訂定	3.24	1.13	-.089	-.723	.84
	構面 3：自我改善					
13	系所設置自我評鑑機制	3.28	1.22	.004	-.961	.74
14	系所有效運作和評估自我評鑑機制	3.15	1.28	-.129	-1.00	.71
15	根據利害關係人(包括學生、校友、業者等)的回饋以改進系所品質	3.41	1.16	-.327	-.447	.76
	標準 2：課程（Cronbach's α = .92） **構面 1：課程設計**					
16	課程架構、餐旅(或觀光/休閒)核心課程與系所目標相符	3.87	.90	-.452	-.616	.74
17	系所課程符合產業與社會發展	4.00	.86	-1.05	1.43	.68
18	系所課程符合國際趨勢與系所發展特色（修改文字）	3.41	1.02	-.197	-.644	.74
18*	系所課程符合國際趨勢					
19*	系所課程符合系所發展特色					
20	系所設立課程規劃機制	4.17	.92	-1.19	1.51	.60
21	系所定期檢視課程規劃之成效	3.80	1.12	-.750	.247	.57
22	系所課程規劃符合學生多元選擇需求	3.83	.95	-.610	.118	.68

（續）表4-2 預試問卷之項目分析和信度考驗摘要表

	標準 / 構面 / 指標	Mean	SD	偏態	峰度	Corrected item-total correlation
23	系所設計課程符合連續與邏輯順序之原則(包括課程修習的順序、開設科目適切性、必/選修課程比例的情形)	3.87	.90	-.608	.204	.60
24	系所開立課程提供明確及有系統之說明(包括公告教學大綱、學習目標、課程進度、教學方法、教學指南等)	4.33	.76	-.964	.653	.30
	構面 2：課程內容					
25	系所規劃之課程架構符合一般教育、專業管理及實務經驗之原則	3.98	.80	-.340	-.599	.75
26	系所課程內涵結合專業知能、技術、管理與科學	3.96	.78	-.266	-.608	.71
27	系所課程增進學生一般學科與餐旅(或觀光/休閒)專業問題之解決能力	3.74	.85	-.132	-.638	.70
28	系所課程培育學生學以致用之能力	3.83	.95	-.393	-.707	.61
29	系所課程激發學生多元知能學習(包括激發創意、領導力、應對力、瞭解社會經濟與科技發展等知能)	3.57	.86	-.125	-.596	.68
	標準 3：教學與學習（Cronbach's α = .92） **構面 1：教學方法與活動**					
30	教師針對課程及預期學習成果提供適當的教學	4.07	.76	-.477	.095	.69
31	教師將其研究、顧問諮詢或專業領域之經驗應用於教學	3.70	.83	-.299	-.609	.73
32	教學運用餐旅(或觀光/休閒)產業或社區資源	3.49	.88	-.263	-.280	.56
33	專業科目的教學與學習活動運用專業設施與設備	4.05	.81	-.354	-.713	.47
34	專業科目的教學與學習活動提供業界及職場接觸的機會	4.02	.91	-.534	-.556	.61
35	專業科目的教學與學習活動應用整合相關資訊科技系統	3.72	.76	-.650	.941	.68
36	教師運用多元化教學（含教學方法、教材、教具）	3.81	.73	-.199	.053	.71
37	系所規劃與鼓勵學生參與國際學習交流活動（如海外參訪、海外觀摩、競賽、交流活動）	3.49	1.14	-.030	-1.04	.74
	構面 2：輔導					
38	系所協助學生參與學習並給予適當的回饋	3.70	.96	-.125	-.839	.80
39	系所有效設置或落實學生實習輔導機制	3.63	1.19	-.757	-.228	.47

（續）表4-2 預試問卷之項目分析和信度考驗摘要表

	標準 / 構面 / 指標	Mean	SD	偏態	峰度	Corrected item-total correlation
40	系所有效設置或落實學生升學與就業輔導機制	3.37	.92	.051	-.912	.71
	構面 3：評量					
41	教師能根據不同類別學生之學習採取適當的評量方式	3.49	.93	-.339	.837	.57
42	教師訂定公正與客觀的學生學習評量規準	3.81	.82	-.340	-.599	.67
43	教師將學生的學習評量結果有效傳達給學生並據以改進教學（修改文字）	3.67	.75	-.360	.041	.64
43*	教師依據學生的學習評量結果改進教學並促進學生學習					
	標準 4：資源（Cronbach's α = .91） **構面 1：教學與研究資源**					
44	系所提供高品質的教學與研究資源	3.38	1.07	-.442	.067	.70
45	系所提供充足的教學與研究資源	3.38	1.19	-.472	-.394	.82
46	系所設置餐旅(或觀光/休閒)專業教室	3.95	1.17	-1.08	.553	.48
47	系所有效使用餐旅(或觀光/休閒)專業教室	3.73	1.13	-.554	-.193	.58
	構面 2：空間					
48	系所空間與設備滿足教師教學與研究之需求	3.48	1.08	-.173	-.809	.77
49	系所規劃適切的教學與研究空間配置及動線	3.38	1.05	-.376	-.752	.74
	構面 3：資源管理					
50	系所設置並執行專業教室、儀器設備與器具管理和維護辦法	3.68	1.18	-.668	-.338	.80
51	實習設施符合衛生安全之規定	3.85	1.07	-.943	1.05	.76
52	實習(驗)課程有助教或技術人員	3.25	1.21	-.233	-.454	.49
53	專業實習廢棄物（包括垃圾、廢棄物等）能適切的處理	3.75	1.08	-.513	-.492	.67
	標準 5：教師（Cronbach's α = .88） **構面 1：師資**					
54	系所教師具備餐旅(或觀光/休閒)管理相關領域的專長與經歷	3.96	.87	-.190	-.875	.45
55	師資專長符合系所之教育目標	3.96	.92	-.341	-.785	.66
56	師資專長與所授科目相符	3.98	.83	-.225	-.708	.50
57	系所師資人力能有效運用(包括教師教學工作負擔)	3.67	.99	.011	-1.02	.76
58	系所提供教師教學專業成長的管道與機會	3.52	1.01	-.623	.193	.63
59	教師透過教師教學評鑑，以提昇教學品質	3.73	.76	-.099	-.331	.64

（續）表4-2 預試問卷之項目分析和信度考驗摘要表

	標準 / 構面 / 指標	Mean	SD	偏態	峰度	Corrected item-total correlation
64	教師展現專業表現成果（包括擔任國家考試之命題委員、當評審、監評委員、國際裁判、競賽獲獎、指導學生參加競賽、教學研發獲獎等）	3.81	.96	-.412	-.687	.43
	構面 2：推廣服務					
60	教師配合教育目標，進行產官學界合作與交流	3.63	.84	-.018	-.451	.65
61	教師獲得推廣服務計畫之補助	3.19	1.12	.030	-.441	.61
	構面 3：研究					
62	系所教師參與國內和國際學術或實務之活動	3.60	.96	-.375	-.625	.57
63	教師獲得研究計畫獎(補)助或研究獎殊榮	3.35	1.13	-.457	-.330	.56
	標準 6：學生成就（Cronbach's α = .91） **構面 1：在校生成就**					
65	系所學生參與校內外競賽之表現良好	3.63	.95	-.224	-.894	.55
66	系所學生獲得獎學金	3.48	.96	.193	-1.04	.66
67	系所學生在校期間取得餐旅(或觀光/休閒)相關證照	3.70	1.06	-.531	-.166	.65
68 68*	系所學生參與並獲得團隊或創意表現的經驗（修改文字） 系所學生獲得團隊或個人獎項	3.48	1.01	.090	-1.08	.54
69	系所學生參加研究及展演活動	3.50	1.08	-.101	-.833	.76
	構面 2：畢業生表現					
70	畢業生就業比例高	3.80	.88	-.258	-.560	.43
71	畢業生升學比例高	3.25	1.00	-.787	.419	.59
72	畢業生進入餐旅(或觀光/休閒)相關職場的比例高	3.25	.95	-.098	-.394	.76
73	畢業生對餐旅(或觀光/休閒)相關產業有長期的承諾與忠誠度	3.18	.78	-.229	-1.34	.64
74	業界對畢業生的評價良好	3.78	.86	-.942	2.21	.41
75	畢業生對系所的培育感到滿意	3.60	.74	.023	-.231	.78
76	畢業生對於自我工作表現與市場競爭力感到滿意	3.33	.65	.210	-.083	.48
77	系友組織的建立與執行	2.78	.94	-.166	-.899	.66
78	畢業系友提供回饋給母系	2.73	1.26	.160	-.850	.65
	標準 7：行政管理（Cronbach's α = .94） **構面 1：行政領導**					
79	系所主管具有行政領導能力	3.88	1.08	-.739	-.319	.77

（續）表4-2 預試問卷之項目分析和信度考驗摘要表

	標準 / 構面 / 指標	Mean	SD	偏態	峰度	Corrected item-total correlation
80	系所專職行政人員有效率的執行行政工作	3.94	1.04	-1.14	1.13	.71
81	系所行政組織有效運作（包括招募、聘任、考核、福利與差假辦法）	3.71	1.07	-.631	-.285	.79
82	系所設置相關委員會並有效運作	3.60	1.16	-.375	-.677	.73
83	系所之經費與分配能有效管理	3.63	1.17	-.437	-.711	.73
	構面 2：行政運作					
84	系所有效執行招生及入學安排	4.25	.89	-.852	-.252	.71
85	系所行政支持與配合課程與教學	4.19	.89	-.946	.509	.81
86	系所向學生公佈相關訊息	4.08	.91	-.694	-.286	.70
87	系所保存與管理學生資料	3.96	.98	-.523	-.852	.75
88	系所督導系學會的運作	4.08	.98	-.913	.361	.59
89	系所建立學生意見反應與回饋之機制	4.00	.92	-.501	-.678	.78
90	系所建置網頁與維護管理	4.13	.91	-.734	-.609	.75
91	行政作業電腦化	4.29	.84	-.927	.029	.57

註：陰影部分代表刪除的題目；題號旁加*代表新增或修改後的題目

整體而言，預試量表中被刪除的題項，係主要以預試時填答者的意見及國外專家效度為參考標準。由於跨國餐旅觀光休閒學門的品質概念需要清楚的定義，因此國內外專家的意見即顯得特別重要。綜合上述的分析結果，研究小組完成預試量表的修訂，成為共計有 74 題問項的正式施測量表（詳見附錄二）。

第二節　評量工具品質之評估

本研究第三階段主要針對正式量表施測後的結果進行信效度的分析，用以確認此評量工具的品質。以下為本研究針對台灣樣本的正式回收問卷，進行項目分析、探索性因素分析及內部一致性考驗等信效度的檢驗。至於模式驗證及複核效化的部分，本研究將其安排於第三節和第四節，據以說明評量工具驗證性分析和跨國複核效度的結果。

一、樣本特性分析

為了進一步純化評量工具，本研究針對台灣高教和技職體系的餐旅、觀光、休閒管理相關系所（包括餐旅管理、旅館管理、餐飲管理、觀光學系、休閒遊憩、休閒事業管理等四年制的相關系所），年資在 1 年以上的專任教師進行問卷普查，總計有效問卷共 430 份，有效問卷回收率為 46.2%。台灣樣本的基本資料分析如表 4-3 所示。

從表 4-3 可知，台灣的受訪教師大多以技職體系為主，教師數達 290 位，佔全體受訪者的 67.9%。而隸屬於高教體系的餐旅觀光休閒受訪教師有 137 位，佔 32.1%。結果顯示台灣的餐旅觀光休閒系所以技職體系為主，偏重實務導向。

以受訪者職級來分，受訪者職級依序為講師的數量最多，共有 145 位，佔全體 34.0%；其次為助理教授，共有 122 位，佔 28.6%；副教授有 104 位，佔 24.4%；教授有 34 位，佔 8.0%；其他的分類包括技術級教師等的數量有 22 位，佔 5.1%。由於餐旅觀光休閒系所屬於新興的學門，在師資學歷的比例上仍以講師居多；加上技職取向的課程設計，因此屬於

技術級的教師也有其數量上的需求。

表 4-3 台灣樣本人口統計變項摘要表

變　項	次數	有效百分比
任教學校體制		
技職體制	290	67.9
高教體制	137	32.1
職級		
教授	34	8.0
副教授	104	24.4
助理教授	122	28.6
講師	145	34.0
其他	22	5.1
是否擔任過行政主管職位		
否	241	56.6
是	185	43.4
目前系所任教年資		
1-5 年	275	64.0
6-10 年	104	24.2
11-15 年	34	7.9
16-20 年	10	2.3
21-25 年	2	0.5
25 年以上	5	1.2
是否擔任過教育評鑑委員		
否	367	85.7
是	61	14.3

註：N = 430

若以是否擔任過行政主管職位來區分，受訪者曾經擔任過行政主管職務者有 185 位之多，佔全體 43.4%。而不曾擔任過行政主管職務者有 241 位，佔全體 56.6%。顯示台灣的受訪教師可能常有機會擔任或輪調至行政管理職位。

受訪者目前在該系所的任教年資依序為 1~5 年的教師最多，共有 275

位，佔全體的 64.0%。其次為 6~10 年的教師，共有 104 位，佔 24.2%；11~15 年的教師，共有 34 位，佔 7.9%；16~20 年的教師，共有 10 位，佔 2.3%；21~25 年的教師，共有 2 位，佔 0.5%；25 年以上的教師，共有 5 位，佔 1.2%。如前所述，餐旅觀光休閒領域在台灣近年來急速竄起，系所增設迅速，因此其教師的需求激增，教師的任教年資因而較短。

以是否擔任過教育評鑑委員來看，受訪者曾經擔任過教育評鑑委員者有 61 位，佔全體 14.3%。而不曾擔任過教育評鑑委員者佔大多數，有 367 位，佔全體 85.7%。可以理解的是由於此學門教師的年資與經歷較少，因此符合擔任教育評鑑委員的教師數量亦較少。

二、正式量表項目分析

本研究正式問卷依照台灣樣本的回收資料進行項目分析，以再度確認正式量表中各分量表與其題項的適切性。本研究各分量表乃指假設模式中的七個初階因素（學門評鑑標準），其項下分別有各自的代表觀察變項（指標），用以反映該因素之構面。因此，正式量表共包括有「策略性規劃」、「課程」、「教學與學習」、「資源」、「教師」、「學生成就」、「行政管理」等七個分量表。

本研究正式量表的項目分析包括：（1）項目總分相關係數：所有題項與其分量表（共七個標準作為分量表）總分的相關程度，需達顯著並超過 0.3 以上（邱浩政，2006）；（2）題項的平均數及標準差：若題項的標準差小於 0.75 表示該題目的鑑別度較差，應考慮優先刪除；（3）偏態及峰度：在結構方程模式的應用上，變項的偏態絕對值須小於 3，峰度絕對值須小於 10，否則將被視為非常態分配(Kline, 1998)。以下分別針對正式量表之七個分量表進行項目分析，結果如下所示：

表 4-4 策略性規劃量表之項目分析

	構面 / 指標	Mean	SD	偏態	峰度	Corrected item-total correlation
	構面 1：願景、使命及目標					
1	系所建構明確之願景、任務與目標	3.84	.908	-.464	-.186	.764
2	系所建構之願景、任務與目標符合高等教育目標	3.81	.893	-.452	-.289	.734
3	系所建構之願景、任務與目標符合學校中長程發展目標	3.88	.874	-.471	-.117	.769
4	系所定期檢視與更新目標	3.78	1.00	-.598	-.118	.768
5	教職員與學生瞭解系所目標	3.58	.934	-.264	-.338	.723
6	系所公開目標使社會大眾瞭解（例如：上網公告）	4.00	.916	-.693	-.048	.618
	構面 2：預期學習成果					
7	系所確保有明確的預期學習成果	3.77	.846	-.187	-.512	.742
8	系所確保預期學習成果符合系所之教育目標	3.73	.859	-.374	-.103	.776
9	教師、學生及外部評鑑者參與預期學習成果內容之訂定	3.65	.967	-.386	-.338	.738
	構面 3：自我改善					
10	系所設置自我評鑑機制	3.74	1.01	-.513	-.289	.652
11	系所有效運作和評估自我評鑑機制	3.75	.969	-.425	-.288	.715
12	根據利害關係人(包括學生、校友、業者等)的回饋以改進系所品質	3.59	.977	-.400	-.219	.650

根據表 4-4 的分析，結果顯示所有題項與策略性規劃分量表的總分相關程度皆達到顯著水準，並超過 0.30 以上，顯示此量表的題項相關高，均具有適切性。此外，各題項的標準差皆大於 0.75，顯示此量表的題項鑑別度良好；且偏態及峰度皆在可接受的範圍之內，顯示其資料大致呈現常態分配。此分量表經過項目分析之後，各題項皆達到應有的表現水準，因此保留所有題項。

表 4-5 課程量表之項目分析

	構面 / 指標	Mean	SD	偏態	峰度	Corrected item-total correlation
	構面 1：課程設計					
13	課程架構、餐旅(或觀光/休閒)核心課程與系所目標相符	3.92	.895	-.639	.128	.700
14	系所課程符合國際趨勢	3.66	.963	-.363	-.262	.705
15	系所課程符合系所發展特色	3.94	.943	-.679	.076	.775
16	系所定期檢視課程規劃之成效	3.82	.984	-.582	-.190	.697
17	系所課程規劃符合學生多元選擇需求	3.88	.909	-.501	-.165	.721
18	系所設計課程符合連續與邏輯順序之原則(包括課程修習的順序、開設科目適切性、必/選修課程比例的情形)	3.82	.912	-.441	-.312	.722
19	系所開立課程提供明確及有系統之說明(包括公告教學大綱、學習目標、課程進度、教學方法、教學指南等)	4.13	.913	-.850	.067	.696
	構面 2：課程內容					
20	系所規劃之課程架構符合一般教育、餐旅(或觀光/休閒)管理及實務經驗之原則	4.01	.875	-.687	.162	.729
21	系所課程增進學生一般學科與餐旅(或觀光/休閒)專業問題之解決能力	3.90	.870	-.603	.231	.720
22	系所課程培育學生學以致用之能力	3.92	.836	-.489	-.141	.746
23	系所課程激發學生多元知能學習(包括激發創意、領導力、應對力、瞭解社會經濟與科技發展等知能)	3.64	.784	-.107	-.396	.586

根據表 4-5 的分析，結果顯示所有題目與課程分量表的總分相關程度皆達到顯著水準，並超過 0.30 以上，顯示此量表的題項相關高，均具有適切性。此外，各題項的標準差皆大於 0.75，顯示此量表的題項鑑別度良好；且偏態及峰度皆在可接受的範圍之內，顯示其資料大致呈現常態分配。綜上所述，此分量表經過項目分析之後，各題項皆達到應有的表現水準，因此保留所有題項，暫不刪除任何問項。

表 4-6 教學與學習量表之項目分析

	構面 / 指標	Mean	SD	偏態	峰度	Corrected item-total correlation
	構面 1：教學方法與活動					
24	教師針對課程及預期學習成果提供適當的教學	3.85	.786	-.226	-.438	.763
25	教師將其研究、顧問諮詢或專業領域之經驗應用於教學	3.90	.860	-.624	.337	.669
26	教學運用餐旅(或觀光/休閒)產業或社區資源	3.67	.937	-.452	-.122	.632
27	專業科目的教學與學習活動運用專業設施與設備	3.87	.913	-.496	-.181	.660
28	專業科目的教學與學習活動提供業界及職場接觸的機會	4.02	.852	-.465	-.584	.700
29	專業科目的教學與學習活動應用整合相關資訊科技系統	3.83	.857	-.374	-.239	.711
30	教師運用多元化教學（含教學方法、教材、教具）	3.97	.841	-.545	.001	.698
	構面 2：輔導					
31	系所協助學生參與學習並給予適當的回饋（包括給予學生的輔導與回饋）	3.94	.881	-.556	-.060	.764
32	系所有效設置或落實學生實習輔導機制	4.01	.863	-.527	-.234	.644
33	系所有效設置或落實學生升學與就業輔導機制	3.77	.900	-.334	-.363	.627
	構面 3：評量					
34	教師能根據不同類別學生之學習採取適當的評量方式	3.63	.851	-.206	-.321	.643
35	教師訂定公正與客觀的學生學習評量規準	3.98	.832	-.556	.078	.667
36	教師依據學生的學習評量結果改進教學並促進學生學習	3.89	.802	-.280	-.447	.645

根據表 4-6 的分析，結果顯示所有題目和教學與學習分量表的總分相關程度皆達到顯著水準，並超過 0.30 以上，顯示此量表的題項相關高，均具有適切性。此外，各題項的標準差皆大於 0.75，顯示此量表的題項鑑別度良好；且偏態及峰度皆在可接受的範圍之內，顯示其資料大致呈現常態分配。此分量表經過項目分析之後，各題項皆達到應有的表現水準，因此保留所有題項。

表 4-7 資源量表之項目分析

	構面 / 指標	Mean	SD	偏態	峰度	Corrected item-total correlation
	構面 1：教學與研究資源					
37	系所提供充足的教學與研究資源	3.65	.990	-.553	-.048	.514
38	系所設置餐旅(或觀光/休閒)專業教室	3.94	1.11	-.895	.089	.676
39	系所有效使用餐旅(或觀光/休閒)專業教室	3.97	1.04	-.962	.475	.704
	構面 2：空間					
40	系所空間與設備滿足教師教學與研究之需求	3.58	1.05	-.486	-.351	.633
41	系所規劃適切的教學與研究空間配置及動線	3.58	1.03	-.489	-.136	.691
	構面 3：資源管理					
42	系所設置並執行專業教室、儀器設備與器具管理和維護辦法	3.85	.949	-.509	-.260	.709
43	實習設施符合衛生安全之規定	3.99	.920	-.578	-.365	.691
44	實習(驗)課程有助教或技術人員	3.42	1.21	-.352	-.761	.547
45	專業實習廢棄物(包括垃圾、廢棄物等)能適切的處理	3.76	1.01	-.528	-.330	.645

根據表 4-7 的分析，結果顯示所有題目與資源分量表的總分相關程度皆達到顯著水準，並超過 0.30 以上，顯示此量表的題項相關高，均具有適切性。此外，各題項的標準差皆大於 0.75，顯示此量表的題項鑑別度良好；且偏態及峰度皆在可接受的範圍之內，顯示其資料大致呈現常態分配。此分量表經過項目分析之後，各題項皆達到應有的表現水準，因此保留所有題項，暫不刪除任何問項。

表 4-8 教師量表之項目分析

	構面 / 指標	Mean	SD	偏態	峰度	Corrected item-total correlation
	構面 1：師資					
46	系所教師具備餐旅(或觀光/休閒)管理相關領域的專長與經歷	3.96	.895	-.584	-.199	.648
47	師資專長符合系所之教育目標	3.93	.921	-.548	-.439	.732
48	師資專長與所授科目相符	3.86	.967	-.631	-.103	.715
49	系所師資人力能有效運用(包括教師教學工作負擔)	3.75	.995	-.632	.012	.695
50	系所提供教師教學專業成長的管道與機會	3.63	1.00	-.662	.236	.682
51	教師透過教師教學評鑑，以提昇教學品質	3.83	.395	-.471	-.231	.651
56	教師展現專業表現成果（包括擔任國家考試之命題委員、當評審、監評委員、國際裁判、競賽獲獎、指導學生參加競賽、教學研發獲獎等）	3.62	.928	-.509	.009	.547
	構面 2：推廣服務					
52	教師配合教育目標，進行產官學界合作與交流	3.84	.921	-.432	-.382	.724
53	教師獲得推廣服務計畫之補助	3.48	.963	-.453	.051	.694
	構面 3：研究					
54	系所教師參與國內和國際學術或實務之活動	3.64	.953	-.377	-.349	.657
55	教師獲得研究計畫獎(補)助或研究獎殊榮	3.43	.976	-.253	-.345	.615

根據表 4-8 的分析，結果顯示所有題目與教師分量表的總分相關程度皆達到顯著水準，並超過 0.30 以上，顯示此量表的題項相關高，均具有適切性。此外，各題項的標準差皆大於 0.75，顯示此量表的題項鑑別度良好；且偏態及峰度皆在可接受的範圍之內，顯示其資料大致呈現常態分配。綜上所述，此分量表經過項目分析之後，各題項皆達到應有的表現水準，因此保留所有題項。

表 4-9 學生成就量表之項目分析

	構面 / 指標	Mean	SD	偏態	峰度	Corrected item-total correlation
	構面 1：在校生成就					
57	系所學生獲得獎學金	3.56	.987	-.290	-.401	.628
58	系所學生在校期間取得餐旅(或觀光/休閒)相關證照	3.91	.923	-.521	-.318	.593
59	系所學生獲得團隊或個人獎項	3.74	.889	-.413	-.116	.692
	構面 2：畢業生表現					
60	業界對畢業生的評價良好	3.95	.870	-.652	.223	.560
61	系友組織的建立與執行	3.37	1.00	-.194	-.508	.646
62	畢業系友提供回饋給母系	3.17	1.09	-.214	-.504	.578

根據表 4-9 的分析，結果顯示所有題目與學生成就分量表的總分相關程度皆達到顯著水準，並超過 0.30 以上，顯示此量表的題項相關高，均具有適切性。此外，各題項的標準差皆大於 0.75，顯示此量表的題項鑑別度良好；且偏態及峰度皆在可接受的範圍之內，顯示其資料大致呈現常態分配。此分量表經過項目分析之後，各題項皆達到應有的表現水準，因此保留所有題項。

表 4-10 行政管理量表之項目分析

	構面 / 指標	Mean	SD	偏態	峰度	Corrected item-total correlation
	構面 1：行政領導					
63	系所主管具有行政領導能力	3.98	1.05	-.867	.086	.762
64	系所專職行政人員有效率的執行行政工作	4.00	1.01	-.997	.497	.768
65	系所行政組織有效運作（包括招募、聘任、考核、福利與差假辦法）	3.87	1.03	-.731	-.056	.813
66	系所設置相關委員會並有效運作	3.90	1.00	-.675	-.161	.769
67	系所之經費與分配能有效管理	3.85	1.01	-.626	-.295	.785
	構面 2：行政運作					
68	系所有效執行招生及入學安排	4.11	.888	-.910	.588	.779
69	系所行政支持與配合課程與教學	4.06	.901	-.822	.259	.765
70	系所向學生公佈相關訊息	4.12	.915	-.916	.334	.760
71	系所保存與管理學生資料	4.01	.947	-.727	-.140	.764
72	系所督導系學會的運作	3.87	.975	-.602	-.188	.725
73	系所建立學生意見反應與回饋之機制	3.86	.953	-.578	-.176	.781
74	系所建置網頁與維護管理	3.94	.978	-.646	-.236	.677

根據表 4-10 的分析，結果顯示所有題目與學生分量表的總分相關程度皆達到顯著水準，並超過 0.30 以上，顯示此量表的題項相關高，均具有適切性。此外，各題項的標準差皆大於 0.75，顯示此量表的題項鑑別度良好；且偏態及峰度皆在可接受的範圍之內，顯示其資料大致呈現常態分配。綜上所述，此分量表經過項目分析之後，各題項皆達到應有的表現水準，因此保留所有題項。

三、探索性因素分析及信度分析

在項目分析之後，本研究採用探索性因素分析以檢視各分量表的題項歸類、並進行必要之變項合併，用以確認本研究假設模式之因素結構，作為後續進行模式驗證的基礎架構。EFA 分析主要在於檢驗各個題項與其構面因素間的因素負荷量(factor loading)，用以決定各題項是否在測量共同因素，作為刪除題項、因素構面歸併及重新命名的標準。本研究以台灣樣本(N = 430)為分析對象，針對每個分量表進行探索性因素分析。本研究 EFA 共分為以下幾個步驟：

首先參考 Hair et al. (2006)的建議，使用主軸因子法配合斜交轉軸，萃取特徵值大於 1 的因素，另配合陡坡圖的檢定以共同決定萃取的因素個數。在因素負荷量的指標上，本研究分析結果保留因素負荷量大於 0.50 的題項。此外，根據 Conway & Huffcutt (2003)的建議，須將交叉負荷的題項予以刪除，以避免產生概念模糊或難以區分的題項。再者，若某分量表有刪題的動作時，該分量表須再進行第二次 EFA 的檢定，用以確認該量表因素構面及題項的穩定性。在因素分析之後，還須針對該分量表的因素進行內部一致性考驗，用以確認其信度達到應有的水準。以下分別針對七個分量表進行 EFA 及信度考驗，結果如下所示：

（一）策略性規劃量表

1. 探索性因素分析（EFA）

策略性規劃量表探索性因素分析的結果，顯示其 KMO 值為 0.93，Barlett 球形檢定之近似卡方分配也達 0.01 之顯著水準，代表探索性因素分析之結果應是適切的(Hair et al., 2006)。

表 4-11 策略性規劃量表之 EFA 分析摘要表（1）

	構面 / 指標	特徵值	因素負荷量	共同性
	構面 1：願景、使命及目標	7.15		
1	系所建構明確之願景、任務與目標		.891	.718
2	系所建構之願景、任務與目標符合高等教育目標		.915	.698
3	系所建構之願景、任務與目標符合學校中長程發展目標		.903	.731
4	系所定期檢視與更新目標		.694	.641
5	教職員與學生瞭解系所目標		.751	.598
6	系所公開目標使社會大眾瞭解（例如：上網公告）		.557	.417
7	系所確保有明確的預期學習成果		.583	.585
8	系所確保預期學習成果符合系所之教育目標		.540	.640
	構面 2：自我改善	1.11		
9	教師、學生及外部評鑑者參與預期學習成果內容之訂定		.489	.609
10	系所設置自我評鑑機制		.876	.716
11	系所有效運作和評估自我評鑑機制		.885	.795
12	根據利害關係人(包括學生、校友、業者等)的回饋以改進系所品質		.457	.474
	可解釋總變異量百分比%			63.52

註：因素負荷量 ≤0.40 不列入

另外，根據表 4-11 因素分析的結果，萃取出「願景、使命及目標」和「自我改善」兩個特徵值大於 1 的因素；另配合檢視陡坡圖的結果，

亦顯示萃取兩個因素是適當的。因此，原本假設模式中的「策略性規劃」之構面二「預期學習成果」，因為與構面一「願景、使命及目標」之概念有重疊性，且經由 EFA 分析之結果建議予以合併為同一構面；而構面三「自我改善」則維持相同。另外，各題項的共同性顯示出各題項的變異量能被共同因素解釋的比例；共同性愈高，表示該變項與其他變項可測量的共同特質愈多，亦即愈有影響力。從表 4-11 顯示，各題項相對於該共同因素的共同性介於 0.42~0.80 之間，顯示各題項被共同因素解釋的比例高。此外，檢視各題項的共同性因素負荷量後，發現有 2 題（包括第 9、12 題）的因素負荷量低於 0.50，故將此兩個題項予以刪除。此量表的可解釋總變異量的百分比為 63.52%。

表 4-12 策略性規劃量表之 EFA 分析摘要表（2）

	構面 / 指標	特徵值	因素負荷量	共同性
	構面 1：願景、使命及目標	6.11		
1	系所建構明確之願景、任務與目標		.889	.718
2	系所建構之願景、任務與目標符合高等教育目標		.907	.692
3	系所建構之願景、任務與目標符合學校中長程發展目標		.902	.736
4	系所定期檢視與更新目標		.711	.628
5	教職員與學生瞭解系所目標		.770	.595
6	系所公開目標使社會大眾瞭解（例如：上網公告）		.573	.415
7	系所確保有明確的預期學習成果		.631	.573
8	系所確保預期學習成果符合系所之教育目標		.601	.618
	構面 2：自我改善	1.01		
10	系所設置自我評鑑機制		.857	.749
11	系所有效運作和評估自我評鑑機制		.860	.821
	可解釋總變異量百分比%			65.44

註：因素負荷量 ≤0.40 不列入

由於這次 EFA 有刪題,須將保留的 10 個題項再次以斜交轉軸法進行第二次探索性因素分析，結果仍萃取出「願景、使命及目標」和「自我改善」兩個特徵值大於 1 的因素，且各題項的因素負荷量亦皆大於 0.50，因此將 10 個題項全數保留。另外，此量表的可解釋總變異量的百分比為 65.44%（詳表 4-12）。綜合上述分析結果，顯示此量表的效度佳。

2. 信度分析

在探索性因素分析之後，本研究以 Cronbach's α 係數考驗策略性規劃量表的兩個因素構面和整體之內部一致性，其係數在 0.70 以上者代表具有良好的信度(Nunnally, 1978)。如表 4-13 結果顯示，兩個因素構面的 Cronhach's α 值分別為 0.92 及 0.89，且整體 Cronhach's α 值為 0.93，顯示此量表具有良好的內部一致性，通過可接受的信度考驗。

表 4-13 策略性規劃量表之信度分析

因素名稱	題項代號	Cronhach's α
願景、使命及目標	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	0.92
自我改善	10, 11	0.89
整體 Cronhach's α 值	共 10 題	0.93

（二）課程量表

1. 探索性因素分析（EFA）

根據表 4-14 探索性因素分析的結果，顯示其 KMO 值為 0.93，Barlett 球形檢定之近似卡方分配也達 0.01 之顯著水準，代表探索性因素分析之結果應是適切的。然而，此量表因素分析的結果僅萃取出一個特徵值大於 1 的因素；另配合檢視陡坡圖的結果，亦顯示萃取一個因素是較適當的。因此，原本假設模式中的「課程」因素，其所包含的兩個構面經由 EFA 分析之後合併為一，顯示此量表的「課程設計」構面與「課程內容」構面的概念相近，可合併為同一因素。再者，此量表各題項的因素負荷量介於 0.61 至 0.80 之間皆大於 0.50，各題項相對於該共同因素的共同性介於 0.37~0.61 之間，其可解釋總變異量的百分比為 54.62%。

表 4-14 課程量表之 EFA 分析摘要表

	構面 / 指標	特徵值	因素負荷量	共同性
		6.45		
13	課程架構、餐旅(或觀光/休閒)核心課程與系所目標相符		.726	.527
14	系所課程符合國際趨勢		.731	.535
15	系所課程符合系所發展特色		.803	.645
16	系所定期檢視課程規劃之成效		.722	.522
17	系所課程規劃符合學生多元選擇需求		.749	.561
18	系所設計課程符合連續與邏輯順序之原則(包括課程修習的順序、開設科目適切性、必/選修課程比例的情形)		.751	.563
19	系所開立課程提供明確及有系統之說明(包括公告教學大綱、學習目標、課程進度、教學方法、教學指南等)		.725	.526
20	系所規劃之課程架構符合一般教育、餐旅(或觀光/休閒)管理及實務經驗之原則		.761	.580

（續）表 4-14 課程量表之 EFA 分析摘要表

	構面 / 指標	特徵值	因素負荷量	共同性
21	系所課程增進學生一般學科與餐旅(或觀光/休閒)專業問題之解決能力		.755	.570
22	系所課程培育學生學以致用之能力		.780	.609
23	系所課程激發學生多元知能學習(包括激發創意、領導力、應對力、瞭解社會經濟與科技發展等知能)		.609	.371
	可解釋總變異量百分比%			54.62

註：因素負荷量 ≤0.40 不列入

然而，考量課程與教學在理論和實務上原本即有密切的關係，應可與教學構面相結合；另考慮假設模式驗證階段需要使用結構方程模式加以驗證，其原則為每個潛在變項需要有至少兩個觀察變項的條件限制，因此現階段決定先保留全數題項，待後續其他分量表進行因素分析之後的結果，再決定此因素是否與其他潛在變項（因素）合併，並根據理論進行假設模式的修正。

2. 信度分析

在探索性因素分析之後，本研究以 Cronbach's α 係數考驗課程量表的內部一致性。如表 4-15 結果顯示，此量表的整體 Cronhach's α 值為 0.93，顯示此量表具有良好的內部一致性，通過可接受的信度考驗。

表 4-15 課程量表之信度分析

因素名稱	題項代號	Cronhach's α
課程	13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23	0.93

（三）教學與學習量表

1. 探索性因素分析（EFA）

教學與學習量表在進行探索性因素分析後，KMO 值為 0.94，Barlett 球形檢定之近似卡方分配也達 0.01 之顯著水準。然而，表 4-16 顯示此量表因素分析的結果僅萃取出一個特徵值大於 1 的因素；另配合檢視陡坡圖的結果，亦顯示出萃取一個因素是較適當的。

表 4-16 教學與學習量表之 EFA 分析摘要表

	構面 / 指標	特徵值	因素負荷量	共同性
		7.01		
24	教師針對課程及預期學習成果提供適當的教學		.795	.633
25	教師將其研究、顧問諮詢或專業領域之經驗應用於教學		.700	.489
26	教學運用餐旅(或觀光/休閒)產業或社區資源		.656	.430
27	專業科目教學與學習活動運用專業設施與設備		.686	.471
28	專業科目的教學與學習活動提供業界及職場接觸的機會		.728	.529
29	專業科目的教學與學習活動應用整合相關資訊科技系統		.740	.548
30	教師運用多元化教學(含教學方法、教材、教具)		.733	.537
31	系所協助學生參與學習並給予適當的回饋（包括給予學生的輔導與回饋）		.795	.633
32	系所有效設置或落實學生實習輔導機制		.670	.449
33	系所有效設置或落實學生升學與就業輔導機制		.648	.420
34	教師能根據不同類別學生之學習採取適當的評量方式		.667	.444
35	教師訂定公正與客觀的學生學習評量規準		.696	.485
36	教師依據學生的學習評量結果改進教學並促進學生學習		.671	.450
	可解釋總變異量百分比%			50.15

註：因素負荷量 ≤0.40 不列入

因此，假設模式的「教學與學習」因素中，原本所包含的三個構面經由 EFA 分析之後合併為一，顯示此量表的三個構面，包括「教學方法與活動」、「輔導」及「評量」的概念相近，可合併為同一因素。而此量表各題項的因素負荷量介於 0.65 至 0.80 之間皆大於 0.50，各題項相對於該共同因素的共同性介於 0.42 ~ 0.63 之間，可解釋總變異量的百分比為 50.15%。

根據理論的支持，本研究接著將上述同樣僅萃取出一個因素的「課程」和「教學與學習」因素合併，據以發展成「課程與教學」潛在因素，以修正原本假設模式中的七個初階因素，變為六個初階因素的模式。本研究將「課程」和「教學與學習」因素合併有其文獻及實務上的根據。課程、教與學本為一體，課程設計須透過教學，方能達成學生的學習成效。Lumby (2001)認為課程和教學與學習有時後被視為是同義詞，課程的定義不易和教學與學習做截然的切割，因此在論及課程品質管理時，其理念通常必須兼顧課程品質的提升、教學成效的增進、學習成果的進步、以及整體教育效能的提升（黃旭鈞，2004）。課程和教學的品質有賴於教師的準備與教學行為、學生的參與程度、以及外在條件的支持（例如課程內容、課程難度、班級大小及教學環境）等因素之交互作用所影響 (Rindermann & Schofield, 2001)。由此看來，將這兩個因素合併應是理論上合理的安排。因此，以下將合併後發展的「課程與教學」分量表進行 EFA，用以確認該量表之因素構面及題項分類的適切性。

根據表 4-17 探索性因素分析的結果，顯示其 KMO 值為 0.96，Barlett 球形檢定之近似卡方分配達 0.01 之顯著水準。另外，因素分析的結果萃取出包括「課程」、「教學」和「評量」三個特徵值大於 1 的因素。然而，在「課程」構面的第 23 題、「教學」構面的第 32、33、34 題經因素分析之後，發現其因素負荷量低於 0.50，故將此 4 個題項予以刪除。此量表的可解釋總變異量的百分比為 56.14%。

表 4-17 課程與教學量表之 EFA 分析摘要表（1）

	構面 / 指標	特徵值	因素負荷量	共同性
	構面一：課程	12.25		
13	課程架構、餐旅(或觀光/休閒)核心課程與系所目標相符		-.779	.575
14	系所課程符合國際趨勢		-.759	.610
15	系所課程符合系所發展特色		-.849	.700
16	系所定期檢視課程規劃之成效		-.765	.562
17	系所課程規劃符合學生多元選擇需求		-.749	.564
18	系所設計課程符合連續與邏輯順序之原則(包括課程修習的順序、開設科目適切性、必/選修課程比例的情形)		-.666	.571
19	系所開立課程提供明確及有系統之說明(包括公告教學大綱、學習目標、課程進度、教學方法、教學指南等)		-.674	.565
20	系所規劃之課程架構符合一般教育、專業管理及實務經驗之原則		-.758	.591
21	系所課程增進學生一般學科與餐旅(或觀光/休閒)專業問題之解決能力		-.542	.568
22	系所課程培育學生學以致用之能力		-.562	.615
	構面二：教學	1.48		
23	系所課程激發學生多元知能學習(包括激發創意、領導力、應對力、瞭解社會經濟與科技發展等知能)		.406	.457
24	教師針對課程及預期學習成果提供適當的教學		.612	.650
25	教師將其研究、顧問諮詢或專業領域之經驗應用於教學		.617	.506
26	教學運用餐旅(或觀光/休閒)產業或社區資源		.641	.470

（續）表4-17 課程與教學量表之EFA分析摘要表（1）

	構面 / 指標	特徵值	因素負荷量	共同性
27	專業科目的教學與學習活動運用專業設施與設備		.685	.473
28	專業科目的教學與學習活動提供業界及職場接觸的機會		.894	.629
29	專業科目的教學與學習活動應用整合相關資訊科技系統		.791	.600
30	教師運用多元化教學（含教學方法、教材、教具）		.687	.529
31	系所協助學生參與學習並給予適當的回饋（包括給予學生的輔導與回饋）		.711	.647
32	系所有效設置或落實學生實習輔導機制		.480	.452
33	系所有效設置或落實學生升學與就業輔導機制		.495	.415
34	教師能根據不同類別學生之學習採取適當的評量方式		.391	.488
	構面三：評量	1.00		
35	教師訂定公正與客觀的學生學習評量規準		.539	.624
36	教師依據學生的學習評量結果改進教學並促進學生學習		.559	.615
	可解釋總變異量百分比%			56.14

註：因素負荷量 ≤0.40 不列入

由於「課程與教學」分量表經過 EFA 之後有刪題，因此需要再次進行第二次 EFA，將所保留的 20 個題項以斜交轉軸法，共萃取出「課程」和「教學與學習」兩個特徵值大於 1 的因素，且各題項的因素負荷量亦皆大於 0.50，因此將 20 個題項全數保留。另外，此量表的可解釋總變異量的百分比為 55.07%（見表 4-18）。綜合上述分析結果，顯示此量表有良好的效度。

表 4-18 課程與教學量表之 EFA 分析摘要表（2）

	構面 / 指標	特徵值	因素負荷量	共同性
	構面一：課程	10.47		
13	課程架構、餐旅(或觀光/休閒)核心課程與系所目標相符		-.802	.570
14	系所課程符合國際趨勢		-.814	.578
15	系所課程符合系所發展特色		-.886	.681
16	系所定期檢視課程規劃之成效		-.765	.551
17	系所課程規劃符合學生多元選擇需求		-.694	.549
18	系所設計課程符合連續與邏輯順序之原則(包括課程修習的順序、開設科目適切性、必/選修課程比例的情形)		-.640	.572
19	系所開立課程提供明確及有系統之說明(包括公告教學大綱、學習目標、課程進度、教學方法、教學指南等)		-.565	.547
20	系所規劃之課程架構符合一般教育、專業管理及實務經驗之原則		-.663	.566
21	系所課程增進學生一般學科與餐旅(或觀光/休閒)專業問題之解決能力		-.521	.550
22	系所課程培育學生學以致用之能力		-.557	.601
	構面二：教學與學習	1.43		
24	教師針對課程及預期學習成果提供適當的教學		.793	.657
25	教師將其研究、顧問諮詢或專業領域之經驗應用於教學		.773	.530
26	教學運用餐旅(或觀光/休閒)產業或社區資源		.594	.456
27	專業科目的教學與學習活動運用專業設施與設備		.617	.438
28	專業科目的教學與學習活動提供業界及職場接觸的機會		.637	.515
29	專業科目的教學與學習活動應用整合相關資訊科技系統		.678	.549
30	教師運用多元化教學（含教學方法、教材、教具）		.855	.577
31	系所協助學生參與學習並給予適當的回饋（包括給予學生的輔導與回饋）		.665	.607
35	教師訂定公正與客觀的學生學習評量規準		.694	.481
36	教師依據學生的學習評量結果改進教學並促進學生學習		.634	.438
	可解釋總變異量百分比%			55.07

註：因素負荷量 ≤0.40 不列入

由於「課程與教學」分量表經過 EFA 之後有刪題，因此需要再次進行第二次 EFA，將所保留的 20 個題項以斜交轉軸法，共萃取出「課程」和「教學與學習」兩個特徵值大於 1 的因素，且各題項的因素負荷量亦皆大於 0.50，因此將 20 個題項全數保留。另外，各題項相對於該共同因素的共同性介於 0.44 ~ 0.66 之間，此量表的可解釋總變異量的百分比為 55.07%（見表 4-18）。綜合上述分析結果，顯示此量表有良好的效度。

2. 信度分析

在探索性因素分析之後，本研究以 Cronbach's α 係數考驗課程與教學量表的內部一致性。如表 4-19 結果顯示，此量表兩個因素構面的 Cronhach's α 值分別為 0.93 及 0.91，且整體 Cronhach's α 值為 0.95，顯示此量表具有良好的內部一致性，通過可接受的信度考驗。

表 4-19 課程與教學量表之信度分析

因素名稱	題項代號	Cronhach's α
課程	13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22	0.93
教學與學習	24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 35, 36	0.91
整體 Cronhach's α 值	共 20 題	0.95

（四）資源量表

1. 探索性因素分析（EFA）

根據資源量表探索性因素分析的結果，顯示其 KMO 值為 0.88，Barlett 球形檢定之近似卡方分配達 0.01 之顯著水準。另外，表 4-20 因素分析的結果萃取出「教研資源與管理」和「教研空間」兩個特徵值大於 1 的因素；另配合檢視陡坡圖的結果，亦顯示萃取兩個因素是適當的。因此，原本假設模式中的「資源」初階因素，其構面三「資源管理」因為與構面一「教學與研究資源」的關係密切，其經由 EFA 分析之後併為同一構面；而原本構面二的「教研空間」則維持相同。

表 4-20 資源量表之 EFA 分析摘要表（1）

	構面 / 指標	特徵值	因素負荷量	共同性
	構面 1：教研資源與管理	4.83		
38	系所設置餐旅(或觀光/休閒)專業教室		.706	.572
39	系所有效使用餐旅(或觀光/休閒)專業教室		.803	.652
42	系所設置並執行專業教室、儀器設備與器具管理和維護辦法		.676	.597
43	實習設施符合衛生安全之規定		.875	.676
45	專業實習廢棄物（包括垃圾、廢棄物等）能適切的處理		.766	.561
	構面 2：教研空間	1.18		
37	系所提供充足的教學與研究資源		.496	.340
40	系所空間與設備滿足教師教學與研究之需求		.915	.746
41	系所規劃適切的教學與研究空間配置及動線		.916	.811
44	實習(驗)課程有助教或技術人員		.374	.339
	可解釋總變異量百分比%			58.83

註：因素負荷量 ≤0.40 不列入

然而，檢視各題項的因素負荷量後，發現有 2 題（包括第 37、44 題）的因素負荷量低於 0.50，故將此兩個題項予以刪除，保留了 7 個題項。此量表的可解釋總變異量的百分比為 58.83%。

表 4-21 資源量表之 EFA 分析摘要表（2）

	構面 / 指標	特徵值	因素負荷量	共同性
	構面 1：教研資源與管理	4.14		
38	系所設置餐旅(或觀光/休閒)專業教室		.702	.574
39	系所有效使用餐旅(或觀光/休閒)專業教室		.793	.655
42	系所設置並執行專業教室、儀器設備與器具管理和維護辦法		.690	.604
43	實習設施符合衛生安全之規定		.864	.654
45	專業實習廢棄物（包括垃圾、廢棄物等）能適切的處理		.765	.549
	構面 2：教研空間	1.05		
40	系所空間與設備滿足教師教學與研究之需求		.842	.710
41	系所規劃適切的教學與研究空間配置及動線		.887	.816
	可解釋總變異量百分比%			65.18

註：因素負荷量 ≤0.40 不列入

其次，再將保留的 7 個題項再次以斜交轉軸法進行第二次探索性因素分析，結果同樣萃取出「教研資源與管理」和「教研空間」兩個特徵值大於 1 的因素，且各題項的因素負荷量亦皆大於 0.50，各題項相對於該共同因素的共同性介於 0.55 ~ 0.82 之間，因此將 7 個題項全數保留（見表 4-21）。另外，第二次 FEA 之後此量表的可解釋總變異量的百分比為 65.18%。綜合上述分析結果，顯示此量表有良好的效度。

2. 信度分析

在探索性因素分析之後，本研究以 Cronbach's α 係數考驗資源量表的兩個因素構面和整體之內部一致性。表 4-22 的分析結果，顯示兩個因素構面的 Cronhach's α 值分別為 0.88 及 0.86，且整體 Cronhach's α 值為 0.88，顯示此量表具有良好的內部一致性，通過可接受的信度考驗。

表 4-22 資源量表之信度分析

因素名稱	題項代號	Cronhach's α
教研資源與管理	38, 39, 42, 43, 45	0.88
教研空間	40, 41	0.86
整體 Cronhach's α 值	共 7 題	0.88

（五）教師量表

1. 探索性因素分析（EFA）

教師量表探索性因素分析之 KMO 值為 0.91，Barlett 球形檢定之近似卡方分配達 0.01 之顯著水準。另外，因素分析的結果萃取出「師資」和「教師表現」兩個特徵值大於 1 的因素；另配合檢視陡坡圖的結果，亦顯示萃取兩個因素是適當的。因此，原本假設模式中的「教師」因素，其構面二「推廣服務」及構面三「研究」，經由 EFA 分析之後合併，形成新的構面二「教師表現」。

表 4-23 教師量表之 EFA 分析摘要表（1）

	構面 / 指標	特徵值	因素負荷量	共同性
	構面 1：師資	5.95		
46	系所教師具備餐旅(或觀光/休閒)管理相關領域的專長與經歷		.833	.609
47	師資專長符合系所之教育目標		.947	.788
48	師資專長與所授科目相符		.839	.686
49	系所師資人力能有效運用(包括教師教學工作負擔)		.670	.568
50	系所提供教師教學專業成長的管道與機會		.460	.500
51	教師透過教師教學評鑑，以提昇教學品質		.537	.466
52	教師配合教育目標，進行產官學界合作與交流		.472	.564
	構面 2：教師表現	1.33		
53	教師獲得推廣服務計畫之補助		.688	.619
54	系所教師參與國內和國際學術或實務之活動		.851	.689
55	教師獲得研究計畫獎(補)助或研究獎殊榮		.855	.649
56	教師展現專業表現成果（包括擔任國家考試之命題委員、當評審、監評委員、國際裁判、競賽獲獎、指導學生參加競賽、教學研發獲獎等）		.565	.389
	可解釋總變異量百分比%			59.34

註：因素負荷量 ≤0.40 不列入

本研究所謂「教師表現」之定義為「教師在其專業領域之推廣計畫、研究活動、服務、競賽及榮譽等表現情形」，此構面能衡量出教師除了在教學工作之外，從事其他活動的表現。以餐旅觀光休閒學門而言，教學之外的服務、研究及參與技能競賽等活動，亦是展現教師品質的重要項目，因此本研究將上述幾項衡量指標命名為「教師表現」，作為衡量教師品質的構面之一；而原本構面一的「師資」則維持相同。

然而，檢視各題項的因素負荷量後，發現有 2 題（包括第 50、52 題）的因素負荷量低於 0.50，故將此兩個題項予以刪除，此階段共保留了 9 個題項。量表的可解釋總變異量的百分比為 59.34%（見表 4-23）。

表 4-24 教師量表之 EFA 分析摘要表（2）

	構面 / 指標	特徵值	因素負荷量	共同性
	構面 1：師資	4.90		
46	系所教師具備餐旅(或觀光/休閒)管理相關領域的專長與經歷		.844	.649
47	師資專長符合系所之教育目標		.945	.815
48	師資專長與所授科目相符		.779	.706
49	系所師資人力能有效運用（包括教師教學工作負擔）		.711	.535
51	教師透過教師教學評鑑，以提昇教學品質		.496	.412
	構面 2：教師表現	1.32		
53	教師獲得推廣服務計畫之補助		.697	.630
54	系所教師參與國內和國際學術或實務之活動		.855	.700
55	教師獲得研究計畫獎(補)助或研究獎殊榮		.876	.683
56	教師展現專業表現成果（包括擔任國家考試之命題委員、當評審、監評委員、國際裁判、競賽獲獎、指導學生參加競賽、教學研發獲獎等）		.560	.384
	可解釋總變異量百分比%			61.27

註：因素負荷量 ≤0.40 不列入

其次，將保留的 9 個題項再次以斜交轉軸法進行第二次探索性因素分析，結果同樣萃取出「師資」和「教師表現」兩個特徵值大於 1 的因素。然而，此階段 EFA 的結果顯示出，除了第 51 題的因素負荷量（0.496）小於 0.50 應予以刪除之外，其餘各題項的因素負荷量皆大於 0.50，因此保留 8 個題項。另外，第二次 FEA 之後此量表的可解釋總變異量的百分比為 61.27%（見表 4-24）。

由於教師量表在經過第二次探索性因素分析之後仍有刪題的動作，本研究再進行第三次探索性因素分析，以確認最後階段各因素構面的題項是否適切（見表 4-25）。

表 4-25 教師量表之 EFA 分析摘要表（3）

	構面 / 指標	特徵值	因素負荷量	共同性
	構面 1：師資	4.47		
46	系所教師具備餐旅(或觀光/休閒)管理相關領域的專長與經歷		.845	.668
47	師資專長符合系所之教育目標		.944	.835
48	師資專長與所授科目相符		.808	.688
49	系所師資人力能有效運用（包括教師教學工作負擔）		.607	.516
	構面 2：教師表現	1.30		
53	教師獲得推廣服務計畫之補助		.710	.644
54	系所教師參與國內和國際學術或實務之活動		.858	.708
55	教師獲得研究計畫獎(補)助或研究獎殊榮		.872	.675
56	教師展現專業表現成果（包括擔任國家考試之命題委員、當評審、監評委員、國際裁判、競賽獲獎、指導學生參加競賽、教學研發獲獎等）		.561	.368
	可解釋總變異量百分比%			63.77

註：因素負荷量 ≤0.40 不列入

由第三次 EFA 的結果顯示，同樣萃取出「師資」和「教師表現」兩個特徵值大於 1 的因素、且所保留的各題項的因素負荷量介於 0.56 至 0.94 之間（皆大於 0.50），因此確認保留了 8 個題項。另各題項相對於該共同因素的共同性介於 0.38 ~ 0.82 之間，量表的可解釋總變異量的百分比為 63.77%。綜合上述分析結果，顯示此量表具有良好的效度。

2. 信度分析

在探索性因素分析之後，本研究以 Cronbach's α 係數考驗教師量表的兩個因素構面和整體之內部一致性。表 4-26 的分析結果，顯示兩個因素構面的 Cronhach's α 值分別為 0.88 及 0.84，且整體 Cronhach's α 值為 0.89，顯示此量表具有良好的內部一致性，通過可接受的信度考驗。

表 4-26 教師量表之信度分析

因素名稱	題項代號	Cronhach's α
師資	46, 47, 48, 49	0.88
教師表現	53, 54, 55, 56	0.84
整體 Cronhach's α 值	共 8 題	0.89

（六）學生成就量表

1. 探索性因素分析（EFA）

根據表 4-27 探索性因素分析的結果，顯示其 KMO 值為 0.78，Barlett 球形檢定之近似卡方分配達 0.01 之顯著水準。另外，因素分析的結果萃取出兩個特徵值大於 1 的因素；另配合檢視陡坡圖的結果，亦顯示萃取兩個因素是適當的。因此依據各因素之題項內容，分別命名構面一為「學生表現」和構面二「系友回饋」。

表 4-27 學生成就量表之 EFA 分析摘要表

	構面 / 指標	特徵值	因素負荷量	共同性
	構面 1：學生表現	3.34		
57	系所學生獲得獎學金		.503	.456
58	系所學生在校期間取得餐旅(或觀光/休閒)相關證照		.886	.681
59	系所學生獲得團隊或個人獎項		.907	.794
60	業界對畢業生的評價良好		.505	.373
	構面 2：系友回饋	1.08		
61	系友組織的建立與執行		.954	.900
62	畢業系友提供回饋給母系		.765	.616
	可解釋總變異量百分比%			63.68

註：因素負荷量 ≤0.40 不列入

檢視各題項的因素負荷量後，發現各題項的因素負荷量介於.50 至.95 之間（皆大於 0.50），因此確認保留 6 個題項。另各題項相對於該共同因素的共同性介於 0.37～0.90 之間，而 EFA 分析後量表的可解釋總變異量的百分比為 63.68%。綜合上述分析結果，顯示此量表具有良好的效度。

2. 信度分析

在探索性因素分析之後，本研究以 Cronbach's α 係數考驗學生成就量表的兩個因素構面和整體之內部一致性。表 4-28 的分析結果，顯示兩個因素構面的 Cronhach's α 值分別為 0.81 及 0.85，且整體 Cronhach's α 值為 0.84，顯示此量表具有良好的內部一致性，通過可接受的信度考驗。

表 4-28 學生成就量表之信度分析

因素名稱	題項代號	Cronhach's α
學生表現	57, 58, 59, 60	0.81
系友回饋	61, 62	0.85
整體 Cronhach's α 值	共 6 題	0.84

（七）行政管理量表

1. 探索性因素分析（EFA）

行政管理量表進行探索性因素分析後，顯示其 KMO 值為 0.95，Barlett 球形檢定之近似卡方分配達 0.01 之顯著水準。另根據表 4-29 因素分析的結果，顯示僅萃取出一個特徵值大於 1 的因素；但是配合檢視陡坡圖的結果，顯示萃取兩個因素也是適當的。因此，在考量抽取出更大的變異量及保持原本因素構面的情況下，本研究將此量表固定為二個因子數進行因素萃取，結果萃取出「行政領導」和「學生管理」等兩個因素構面。

表 4-29 行政管理量表之 EFA 分析摘要表（1）

	構面 / 指標	特徵值	因素負荷量	共同性
	構面 1：行政領導	7.77		
63	系所主管具有行政領導能力		-.731	.652
64	系所專職行政人員有效率的執行行政工作		-.678	.647
65	系所行政組織有效運作（包括招募、聘任、考核、福利與差假辦法）		-.997	.820
66	系所設置相關委員會並有效運作		-.786	.679
67	系所之經費與分配能有效管理		-.836	.718
	構面 2：學生管理	0.85		
68	系所有效執行招生及入學安排		.562	.646
69	系所行政支持與配合課程與教學		.467	.619
70	系所向學生公佈相關訊息		.769	.656
71	系所保存與管理學生資料		.847	.683
72	系所督導系學會的運作		.777	.606
73	系所建立學生意見反應與回饋之機制		.777	.684
74	系所建置網頁與維護管理		.801	.548
	可解釋總變異量百分比%			66.32

註：因素負荷量 ≤0.40 不列入

「學生管理」構面乃為原本假設模式中的「行政運作」構面，重新命名的原因在於此構面之下的測量指標，皆與學生的管理和行政事務相關，並和國際間餐旅觀光休閒系所之評鑑構面相符合。所謂「學生管理」是指「促進學生學習及權利維護之行政管理事務」，此量表採用「學生管理」來命名似乎較能彰顯教育以學生為中心的測量模式。由此結果顯示，原本假設模式中的「行政管理」初階因素，仍維持為兩個構面。

然而，檢視各題項的因素負荷量後，發現第 69 題的因素負荷量為 0.467（低於 0.50），故將此題項予以刪除，保留了 11 個題項。此量表的可解釋總變異量的百分比為 66.32%（見表 4-29）。

表 4-30 行政管理量表之 EFA 分析摘要表（2）

	構面 / 指標	特徵值	因素負荷量	共同性
	構面 1：行政領導	7.14		
63	系所主管具有行政領導能力		-.741	.654
64	系所專職行政人員有效率的執行行政工作		-.683	.639
65	系所行政組織有效運作（包括招募、聘任、考核、福利與差假辦法）		-1.00	.828
66	系所設置相關委員會並有效運作		-.791	.683
67	系所之經費與分配能有效管理		-.835	.718
	構面 2：學生管理	0.85		
68	系所有效執行招生及入學安排		.519	.618
70	系所向學生公佈相關訊息		.722	.636
71	系所保存與管理學生資料		.827	.685
72	系所督導系學會的運作		.787	.622
73	系所建立學生意見反應與回饋之機制		.785	.694
74	系所建置網頁與維護管理		.818	.566
	可解釋總變異量百分比%			66.75

註：因素負荷量 ≤0.40 不列入

其次，將保留的 11 個題項再次以同樣方式進行第二次探索性因素分析，結果同樣萃取出「行政領導」和「學生管理」等兩個因素構面，且各題項的因素負荷量亦皆大於 0.50，各題項相對於該共同因素的共同性介於 0.57～0.83 之間，因此將這 11 個題項全數保留。此外，第二次 FEA 之後量表的可解釋總變異量的百分比為 66.75%（見表 4-30）。綜合上述分析結果，顯示此量表具有良好的效度。

2. 信度分析

在探索性因素分析之後，本研究以 Cronbach's α 係數考驗行政管理量表的兩個因素構面和整體之內部一致性。表 4-31 的分析結果，顯示兩個因素構面的 Cronhach's α 值分別為 0.92 及 0.91，且整體 Cronhach's α 值為 0.95，顯示此量表具有良好的內部一致性，通過可接受的信度考驗。

表 4-31 行政管理量表之信度分析

因素名稱	題項代號	Cronhach's α
行政領導	63, 64, 65, 66, 67	0.92
學生管理	68, 70, 71, 72, 73, 74	0.91
整體 Cronhach's α 值	共 11 題	0.95

（八）小結

為了確認餐旅觀光休閒學門品質評量工具的品質，本研究的量表在發展階段依序採用專家效度、項目分析、探索性因素分析和信度考驗等方法來檢視各分量表的因素構面及題項，以確認量表具有良好的信度及效度。根據上述方法的考驗結果，本研究的假設模式須進行小幅的修正；修正的部分包括將原本「課程」及「教學與學習」初階因素合併，變為「課程與教學」因素，因此假設模式中原本有七個初階因素（標準）用以反映系所品質，現在修正為六個初階因素（標準）；另外，原本假設模式中共有 18 個測量變項（構面）用以反映初階因素，但是經由 EFA 的分析結果，部分構面經由刪除題項及合併後修正為 12 個測量變項（構面），題項則刪減至 62 題。

此修正模式的六個初階因素，各因素皆有兩個測量變項用以反映該初階因素，因此共計有 12 個測量變項。其中有進行構面修正的初階因素有四個，例如，「策略性規劃」項下的「預期學習成果」乃用來陳述系所應有明確的、與系所教育目標相符的學習成果，作為系所學習成果的目標；因此這個構面與「願景、使命及目標」本有構面上重疊之處。本研究將這兩個構面合併，有其理論上的合理安排。經合併之後，「策略性規劃」因素由「願景、使命及目標」及「自我改善」這兩個測量變項做為代表。

其次，「資源」項下原本的構面「資源管理」是指系所設施和資源的管理及處理；系所資源若有好的管理，才能發揮其效果及作用，可見「教研資源」與「資源管理」有密切的關係，且本研究 EFA 的結果亦顯示教研資源應與管理合併。因此，「資源」因素乃由「教研資源與管理」及「教

研空間」兩個測量變項做為代表。

再者，「教師」因素之下原本的「推廣服務」及「研究」是教師在教學工作之外最重要的職責。對於餐旅觀光系所教師而言，服務、研究和競賽研發等專業成果展現呈現出「教師表現」構面，其定義為教師在其專業領域之推廣計畫、研究活動、服務、競賽及榮譽等表現情形。另本研究 EFA 的結果顯示服務及研究應進行合併，因此「教師」因素即由「師資」及「教師表現」兩個測量變項做為衡量教師品質的代表構面。綜上所述，原本的假設模式經由因素及構面的調整之後，修正模式如圖 4-1 所示。

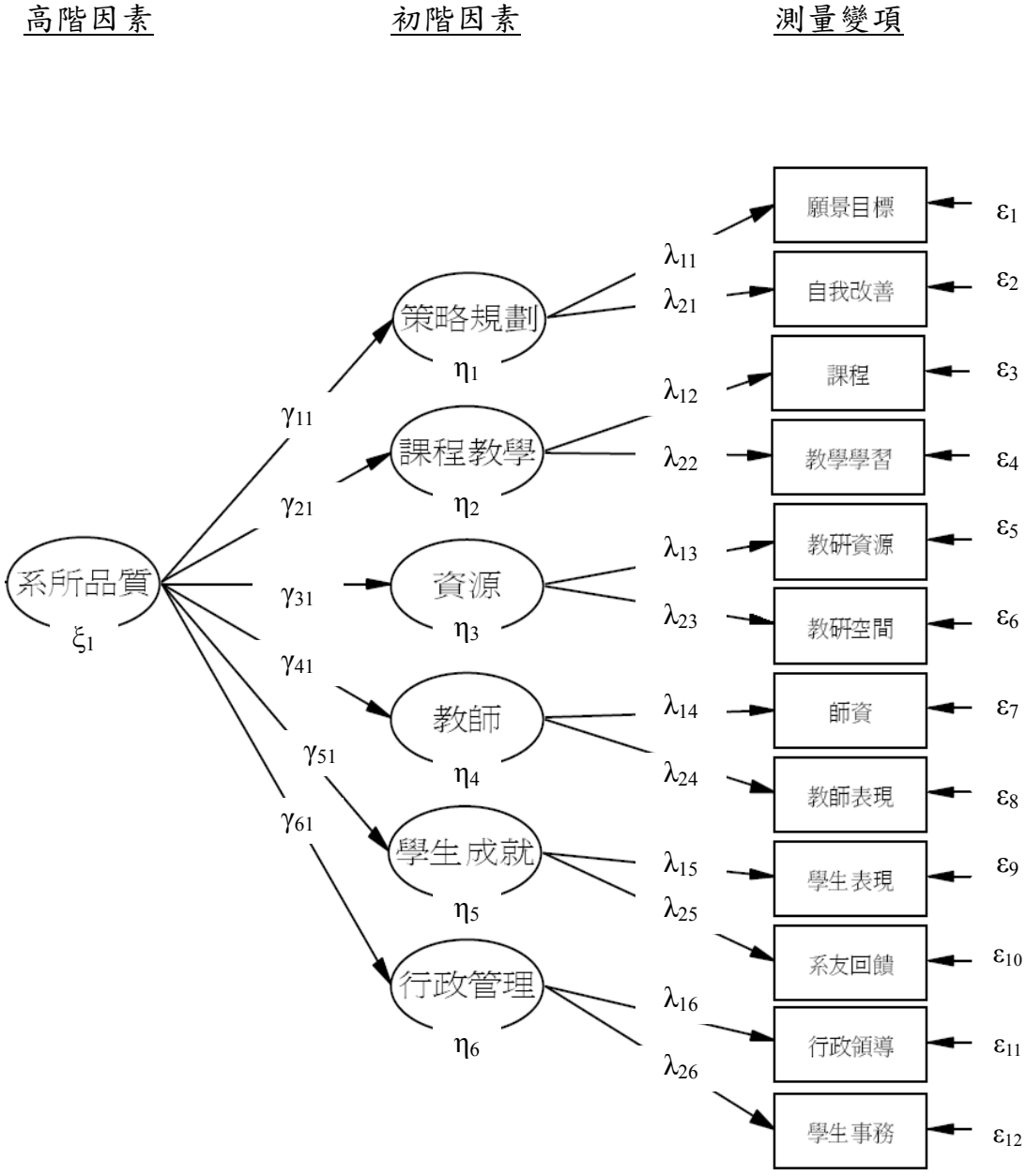

圖 4-1 本研究修正模式圖

第三節　模式之驗證

根據探索性因素分析後所得的結果，本研究使用台灣樣本進行高階驗證性因素分析(higher-order confirmatory factor analysis, HCFA)，用以確認先前修正的理論模式是否與實際觀察資料的分佈相契合，亦即檢定所界定的理論模式是否能夠成立(Jöreskog & Sörbom, 1993)。本研究採用高階模式之驗證是因為其最符合本研究將餐旅觀光休閒學門品質假設為多構面的概念。在此假設之下，本研究修正模式的六個初階因素（分量表）代表六個初階潛在變項，而這些初階因素的共同因素(common variance)又受到更高層次因素（系所品質）所影響，其代表高階潛在構念。而本研究修正模式所保留的 62 個題項，則代表其所對應的 12 個測量變項之相對指標。此一模式若成立，表示各因素分數可以加總成單一因素分數，且此分數是有意義並可以解釋的。

本研究進行高階驗證性因素分析時，使用 LISREL 8.80 軟體，採用最大概似法(maximum likelihood)進行估計。關於結構方程模式之驗證性因素分析（CFA）的步驟，須依序進行觀察變項之檢查、違犯估計之檢查、整體模式適配度評鑑、以及模式內在結構適配度評鑑等檢驗方式。茲將上述分析結果分別說明如下：

一、觀察變項之檢查

在結構方程模式，常用的參數估計程序需要在多元常態化的假設成立下才能穩定的運作。由於模型中所處理的變項皆為連續變項，同時變項的數目眾多，多元常態更是顯得重要。若資料的偏態與峰度異於常態分配時，結構方程模式參數估計的標準誤(standard error)與顯著性考驗統計數(*t*-value)將會產生偏誤，導致估計結果的顯著性考驗失效（邱浩正，2003）。Kline (1998)指出在結構方程模式中，變項的偏態絕對值須小於 3，峰度絕對值須小於 10，否則將被視為非常態分配。

表 4-32 修正模式觀察變項檢查摘要表

觀察變項	平均數	標準差	偏態	峰度
願景目標	3.82	.724	-.470	.118
自我改善	3.74	.941	-.516	-.168
課程	3.88	.684	-.610	.128
教學與學習	3.89	.644	-.337	-.328
資源與管理	3.93	.814	-.794	.307
教研空間	3.58	.980	-.569	-.056
師資	3.86	.812	-.648	.058
教師表現	3.54	.791	-.401	-.039
學生表現	3.78	.732	-.399	-.078
系友回饋	3.26	.977	-.234	-.484
行政領導	3.92	.888	-.839	.187
學生管理	3.98	.785	-.680	-.094

根據表 4-32 的結果，本研究台灣樣本之觀察變項的偏態係數介於-0.234 至-0.839 之間，而峰度係數介於-0.484 至 0.307 之間，顯示觀察變項的資料符合多元常態化的假設。

二、違犯估計之檢查

在進行違犯估計之前，本研究先檢視各觀察變項之間的相關情形，以確認不會有多元共線性的問題存在。從表 4-33 的相關係數矩陣來看，各觀察變項間的相關係數介於 0.23 至 0.77 之間，皆達到統計上顯著水準($p < 0.01$)。整體而言，大部分的相關係數介於 0.30 至 0.65 之間，屬於中度相關，因此排除多元共線性的問題產生。

表 4-33 修正模式之相關係數矩陣

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.願景目標	1											
2.自我改善	.59	1										
3.課程	.71	.55	1									
4.教學學習	.63	.48	.74	1								
5.資源管理	.44	.33	.49	.58	1							
6.教研空間	.36	.32	.37	.41	.48	1						
7.師資	.58	.45	.63	.62	.51	.44	1					
8.教師表現	.46	.38	.49	.50	.31	.38	.53	1				
9.學生表現	.51	.37	.54	.57	.45	.32	.46	.51	1			
10.系友回饋	.39	.32	.40	.38	.23	.33	.37	.40	.48	1		
11.行政領導	.58	.49	.64	.58	.46	.38	.61	.48	.53	.42	1	
12.學生管理	.58	.46	.64	.63	.49	.34	.57	.47	.58	.46	.77	1

註：$p < 0.01$

在檢視多元共線性問題之後，接著進行違犯估計的檢查。所謂違犯估計(offending estimate)是指結構模式或測量模式中，統計所輸出的估計係數超出可接受的範圍（黃芳銘，2004）。為了確認模式估計的正確性，在檢驗模式的適配度之前，需先檢視是否產生違犯估計。通常發生違犯估計時會有以下三種現象(Hair et al., 2006)：（1）有負的誤差變異數存在；（2）標準化係數大於或太接近 1；（3）有太大的標準誤。

表 4-34 說明本研究潛在變項對觀察變項的參數估計，結果顯示所有的 λ 參數都沒有太大的標準誤；所有參數的 *t* 值皆達到顯著水準；而標準化參數估計值也都沒有大於或太接近 1，從最小的 λ_{24}（「教師」對「教師表現」）之估計值 0.66，至最大的 λ_{26}（「行政管理」對「學生管理」）之估計值 0.89 皆通過違犯估計檢查的要求。

表 4-34 修正模式潛在變項對觀察變項的參數估計

參數	估計值	標準誤	*t* 值	標準化參數
λ_{11}	0.60	---	---	0.87
λ_{21}	0.62	0.04	14.50**	0.68
λ_{12}	0.57	---	---	0.87
λ_{22}	0.52	0.02	22.52**	0.85
λ_{13}	0.58	---	---	0.78
λ_{23}	0.61	0.06	10.62**	0.62
λ_{14}	0.65	---	---	0.81
λ_{24}	0.49	0.04	13.68**	0.66
λ_{15}	0.55	---	---	0.80
λ_{25}	0.55	0.05	11.12**	0.60
λ_{16}	0.76	---	---	0.87
λ_{26}	0.67	0.03	22.51**	0.89

註：未列標準誤者為參照指標。** $p < 0.01$

表 4-35 說明本研究觀察變項測量誤的參數估計，結果顯示所有的 ε 參數都沒有太大的標準誤；所有參數的 *t* 值皆達到顯著水準（$t > 2.58$）；而標準化參數估計值也都沒有大於或太接近 1，顯示上述檢驗皆通過違犯估計檢查的要求。

表 4-35 修正模式觀察變項測量誤的參數估計

參數	估計值	標準誤	*t* 值	標準化參數
ε_1	0.12	0.02	6.31**	0.25
ε_2	0.45	0.04	12.64**	0.54
ε_3	0.10	0.01	9.48**	0.24
ε_4	0.10	0.01	10.50**	0.27
ε_5	0.23	0.03	7.34**	0.40
ε_6	0.57	0.05	11.82**	0.61
ε_7	0.22	0.03	8.36**	0.35
ε_8	0.32	0.03	12.65**	0.57
ε_9	0.16	0.02	6.82**	0.35
ε_{10}	0.52	0.04	12.59**	0.63
ε_{11}	0.18	0.02	8.77**	0.24
ε_{12}	0.12	0.02	8.07**	0.22

註：** $p < 0.01$

表 4-36 說明本研究高階潛在變項對低階潛在變項的參數估計，結果顯示所有的 γ 參數都沒有太大的標準誤；所有參數的 *t* 值皆達到顯著水準（$t > 2.58$）；而標準化參數估計值也都沒有大於 1，顯示上述檢驗皆通過違犯估計檢查的要求。

表 4-36 修正模式高階潛在變項對低階潛在變項的參數估計

參數	估計值	標準誤	*t* 值	標準化參數
γ_{11}	0.90	0.05	18.77**	0.90
γ_{21}	0.96	0.05	20.91**	0.96
γ_{31}	0.80	0.06	13.80**	0.80
γ_{41}	0.94	0.05	18.03**	0.94
γ_{51}	0.85	0.05	15.63**	0.85
γ_{61}	0.88	0.05	18.21**	0.88

註：** $p < 0.01$

三、整體模式適配度評鑑

模式適配度乃是指假設模式與觀察資料間一致性的程度。模式適配度的考驗一般分為整體模式適配考驗及內在結構適配考驗(Bagozzi & Yi, 1988)。整體模式適配考驗在於瞭解觀察資料與所要考驗之理論模式間的配合情形，可以說是一種模式的外在品質檢定。而模式的內在結構適配考驗主要是對模式的內在品質作檢定，包括評量觀察變項與潛在變項之間的關係及信度、變異數抽取程度及估計參數的顯著水準等（黃芳銘，2004）。本研究乃參考上述學者的意見，先進行整體模式的適配考驗；並採用多重適配指標(multiple fit criteria)來判定測量模式的適配程度，包括：χ^2 估計值、GFI、AGFI、CFI、NFI、NNFI、PGFI、RMSEA、以及SRMR。

首先，本研究進行台灣樣本整體模式的適配考驗，修正模式的適配指標 $\chi^2_{(48)} = 153.40$，$p < 0.01$，表示觀察矩陣與理論估計矩陣之間尚未達到適配。但由於 χ^2 估計值易受到樣本數大小所影響，大樣本容易達到顯著(Bagozzi & Yi, 1988)，因此本研究採用其他指標來判定修正模式的適配度，其他指標包括：GFI = 0.94、AGFI = 0.91、CFI = 0.99、NFI = 0.98、NNFI = 0.98、PGFI = 0.58、RMSEA = 0.072、SRMR = 0.034。從 HCFA 分析的結果來看，除了 χ^2 估計值達到顯著之外，其他適配指標皆通過檢定，表示整體模式的適配良好（見圖 4-2 和表 4-37）。

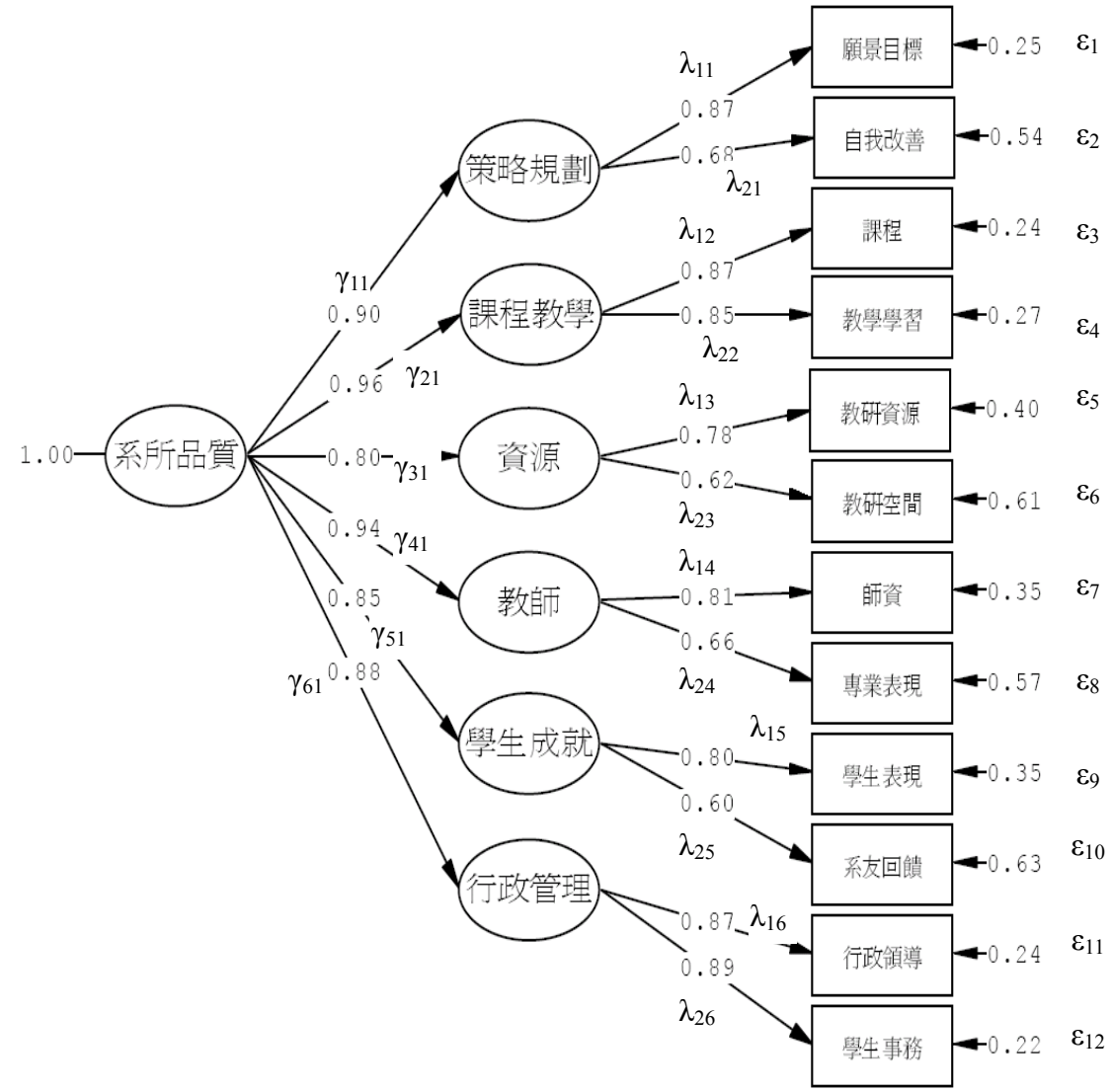

圖 4-2 修正模式標準化參數估計圖

根據表 4-37 的結果，絕對適配指標中 GFI 和 AGFI 皆大於理想水準 0.90。而 SRMR 小於 0.08、RMSEA 小於 0.10 的建議值，顯示本模式達到良好適配。其次，在相對適配指標中 NFI、NNFI 及 CFI 遠大於建議值 0.90，顯示本修正模式能被接受。再者，在簡效適配指標中 PGFI 大於理想水準 0.05，顯示模式適配良好。綜合上述各項適配指標，皆符合所要求的理想水準，顯示修正模式可被接受。

表 4-37 修正模式整體適配考驗指標

整體適配指標	模式適配指標	理想水準
絕對適配指標		
GFI	0.94	> 0.90
AGFI	0.91	> 0.90
SRMR	0.03	< 0.08
RMSEA	0.07	< 0.10
相對適配指標		
NFI	0.98	> 0.90
NNFI	0.98	> 0.90
CFI	0.99	> 0.90
簡效適配指標		
PGFI	0.58	> 0.50

四、模式內在結構適配度評鑑

（一）估計參數顯著程度

模式的內在結構適配考驗，目的在於評量模式內估計參數的顯著程度及各潛在變項的信度，也就是測量模式的內在品質。誠如上述違犯估計之檢查程序，首先從表 4-38 來看，所有觀察變項的標準化因素負荷量（參數值）皆大於 0.45 以上，其 *t* 值皆大於 2.58 的顯著水準，顯示這 12 個觀察變項皆能有效反映其相對應的潛在因素，符合理論假設的建構，因此具有個別變項的效度。

表 4-38 修正模式潛在變項對觀察變項的因素負荷量

參數	估計值	標準誤	*t* 值	標準化負荷量
λ_{11}	0.60	---	---	0.87
λ_{21}	0.62	0.04	14.50**	0.68
λ_{12}	0.57	---	---	0.87
λ_{22}	0.52	0.02	22.52**	0.85
λ_{13}	0.58	---	---	0.78
λ_{23}	0.61	0.06	10.62**	0.62
λ_{14}	0.65	---	---	0.81
λ_{24}	0.49	0.04	13.68**	0.66
λ_{15}	0.55	---	---	0.80
λ_{25}	0.55	0.05	11.12**	0.60
λ_{16}	0.76	---	---	0.87
λ_{26}	0.67	0.03	22.51**	0.89

註：未列標準誤者為參照指標。** $p < 0.01$

此外，表 4-39 顯示所有觀察變項測量誤之估計參數，其 *t* 值皆大於 2.58 的顯著水準，表示這 12 個觀察變項皆有測量誤的存在。以測驗的原

理而言，凡是測量應具有誤差的存在，因此有測量誤是合理的現象。由上述結果顯示，修正模式所有的估計參數皆達顯著水準，表示模式的內在要素具有效度。

表 4-39 修正模式觀察變項的測量誤

參數	估計值	標準誤	*t* 值	標準化測量誤
ε_1	0.12	0.02	6.31**	0.25
ε_2	0.45	0.04	12.64**	0.54
ε_3	0.10	0.01	9.48**	0.24
ε_4	0.10	0.01	10.50**	0.27
ε_5	0.23	0.03	7.34**	0.40
ε_6	0.57	0.05	11.82**	0.61
ε_7	0.22	0.03	8.36**	0.35
ε_8	0.32	0.03	12.65**	0.57
ε_9	0.16	0.02	6.82**	0.35
ε_{10}	0.52	0.04	12.59**	0.63
ε_{11}	0.18	0.02	8.77**	0.24
ε_{12}	0.12	0.02	8.07**	0.22

註：** $p < 0.01$

就高階驗證性分析而言，最重要的係數莫過於高階因素的因素負荷量。該參數反映了高階因素對於初階因素的解釋力（邱浩正，2003）。表 4-40 說明本研究高階潛在變項對低階潛在變項的參數估計，結果顯示所有參數之 *t* 值皆大於 2.58 的顯著水準，表示初階因素能有效被高階因素所解釋。由此可知，HCFA 分析結果支持此修正模式之效度，亦即初階潛在因素可以有效地反映高階因素。

再者，根據其標準化因素負荷量的情形，修正模式的高階因素（系所品質）對於「課程與教學」這個初階因素的影響力最大（$\gamma_{21} = 0.96$），

其次依序為「教師」($\gamma_{41}=0.94$),「策略性規劃」($\gamma_{11}=0.90$),「行政管理」($\gamma_{61}=0.88$),「學生成就」($\gamma_{51}=0.85$) 以及「資源」($\gamma_{31}=0.80$)。換句話說,「課程與教學」及「教師」反映了較大部分的系所品質因素效度;而「資源」則佔了最少的比例來反映系所品質的因素。

表 4-40 修正模式高階潛在變項對低階潛在變項的因素負荷量

參數	估計值	標準誤	*t* 值	標準化負荷量
γ_{11}	0.90	0.05	18.77**	0.90
γ_{21}	0.96	0.05	20.91**	0.96
γ_{31}	0.80	0.06	13.80**	0.80
γ_{41}	0.94	0.05	18.03**	0.94
γ_{51}	0.85	0.05	15.63**	0.85
γ_{61}	0.88	0.05	18.21**	0.88

註：** $p < 0.01$

（二）模式內在結構之建構信度及效度檢驗

模式的內在結構適配考驗，另須進行各潛在變項的信效度評鑑。在信度檢定方面，可以檢定單一觀察變項的信度（須大於 0.20）及潛在變項（因素）的信度（須大於 0.60)。在聚合效度（建構效度）方面，則可以檢定潛在變項的平均抽取變異量（須大於 0.50）來判斷其是否具有聚合效度(Bagozzi & Yi, 1988; Jöreskog & Sörbom, 1993)。

從個別項目的信度來看，表 4-41 顯示初階因素的個別指標項目的信度介於 0.37 至 0.78 之間，皆大於可接受的建議值 0.20 以上，表示此模式的個別觀察變項具有良好的信度。另外，各初階潛在因素的建構信度介於 0.67 至 0.87 之間，也都大於可接受的建議值 0.60 以上。而所有初階潛

在因素的平均抽取變異量則介於 0.50 至 0.77 之間，也都到達可接受的建議值 0.50 以上，顯示初階潛在因素亦具有良好的聚合效度。其中，「行政管理」經由「行政領導」及「學生管理」兩個觀察變項的測量，其平均變異數抽取量（0.77）及建構信度（0.87）位居六個初階潛在因素之首，顯示「行政管理」的變異性可大部分由這兩個測量變項所貢獻，也反應了此測量變項具有高信度。由此結果顯示，本研究採用 TQM 品質管理的觀點來衡量系所的行政管理面向，將行政領導及學生管理等行政運作過程當作評判系所行政品質的構面，已獲得實證資料高度的支持。此結果也間接說明「行政管理」相較於其他初階因素有較好的建構信度和聚合效度，顯示「行政領導」及「學生管理」等觀察變項被「行政管理」因素解釋的比率較高（見表 4-41）。

其次，「課程與教學」因素經由「課程」及「教學與學習」兩個觀察變項的測量，其平均變異數抽取量（0.74）及建構信度（0.85）亦相當地高，顯示「課程」及「教學與學習」等觀察變項被「課程與教學」因素解釋的比率高，也反應了這些測量變項具有高信度。此結果說明本研究採用教育理論及國際餐旅觀光休閒評鑑系統的觀點，將課程與教學和學習合併以衡量系所的「課程與教學」面向，具有理論和實務上的意義，並獲得良好的建構信度和聚合效度的考驗。

值得注意的是，「學生成就」初階因素藉由「學生表現」及「系友回饋」兩個觀察變項的測量，其平均變異數抽取量（0.51）及建構信度（0.67）居於各初階因素之末，顯示「學生成就」的變異性受誤差變異的影響較大，測量誤差變異相對較高，而測量變項的信度也較低。此結果亦間接說明學生成就構面的複雜度較難具體測量，若將餐旅觀光休閒系所的學生成就分為在校表現及畢業後的成就，這些面向需要多元及充分的資料

加以驗證。本研究採用中、短期的學生產出為衡量指標，將學生表現及系友回饋等構面當作反映系所學生成果的觀察變項，雖然結果通過建構信度和聚合效度的考驗，但是在構面衡量的品質上應該還有再改善的空間，以提高此因素的衡量效果。

表 4-41 修正模式變項的建構信度與平均抽取變異量

變 項	個別項目信度R^2	建構信度	平均抽取變異量
初階因素			
一、策略性規劃		0.75	0.61
11. 系所願景與目標	0.75		
12. 自我改善	0.46		
二、課程與教學		0.85	0.74
21. 課程	0.76		
22. 教學與學習	0.73		
三、資源		0.70	0.50
31. 教研資源與管理	0.39		
32. 教研空間	0.60		
四、教師		0.70	0.54
41. 師資	0.65		
42. 教師表現	0.43		
五、學生成就		0.67	0.51
51. 學生表現	0.65		
52. 系友回饋	0.37		
六、行政管理		0.87	0.77
61. 行政領導	0.76		
62. 學生管理	0.78		
高階因素			
系所品質		0.95	0.79

另外，此模式高階潛在因素的建構信度為 0.95，聚合效度為 0.79，亦皆超過可接受的建議值（見表 4-41），顯示本研究修正模式的六個初階因素能有效收斂於高階因素中，模式具有良好的聚合效度及建構信度。

（三）模式內在結構區辨效度檢驗

本研究針對假設模式中的初階潛在變項兩兩配對，使用卡方差異檢定（χ^2 difference test）來進行潛在變項之間區辨效度的的檢定(Anderson & Gerbing, 1988)。其方法乃利用某兩個潛在變項之間的相關設定為 1，以估計此模式所產生的卡方值與原始模式所產生的卡方值的差異值（△ χ^2）；若此卡方差異大於 3.84（$p < 0.05$），表示此兩個潛在變項具有區辨效度，即兩個潛在變項代表了不同的構面。

表 4-42 系所品質構面間之區辨效度分析

模 式	χ^2	*d.f.*	△ χ^2
1. 模式自由估計	128.63	39	---
2. 策略規劃與課程教學兩構面相關限定為 1	144.89	40	16.26***
3. 策略規劃與資源兩構面相關限定為 1	168.93	40	40.30***
4. 策略規劃與教師兩構面相關限定為 1	148.78	40	20.15***
5. 策略規劃與學生兩構面相關限定為 1	165.40	40	36.77***
6. 策略規劃與行政兩構面相關限定為 1	186.02	40	57.39***
7. 課程教學與資源兩構面相關限定為 1	148.87	40	20.24***
8. 課程教學與教師兩構面相關限定為 1	139.43	40	10.80**
9. 課程教學與學生兩構面相關限定為 1	156.32	40	27.69***
10. 課程教學與行政兩構面相關限定為 1	204.37	40	75.74***
11. 資源與教師兩構面相關限定為 1	139.29	40	10.66**
12. 資源與學生兩構面相關限定為 1	162.80	40	34.17***
13. 資源與行政兩構面相關限定為 1	163.45	40	34.82***
14. 教師與學生兩構面相關限定為 1	143.90	40	15.27***
15. 教師與行政兩構面相關限定為 1	150.79	40	22.16***
16. 學生與行政兩構面相關限定為 1	152.82	40	24.19***

註：* $p < 0.05$，** $p < 0.01$，*** $p < 0.001$

表 4-42 為系所品質的六個構面間的區辨效度分析結果。由於六個構面之間需要兩兩比較，因此總共需要進行 15 次的比較。首先，先計算模式自由估計時所產生的卡方值（χ^2）為 128.63，自由度（*d.f.*）為 39，作為區辨效度比較的基準。其次，計算各構面兩兩比較的結果，並和自由估計模式做比較，所得到的卡方差異值（△ χ^2）和自由度差異值（△*d.f.* = 1）均達到顯著水準，表示六個初階因素（構面）之間具有良好的區辨效度。

五、小結

綜上所述，本研究修正模式經由嚴謹的量表發展和驗證程序，能與理論模式相契合，達到良好的適配水準。此外，本研究假設餐旅觀光休閒學門之品質為多構面的概念，在聚合效度及區辨效度的考驗下亦獲得支持。因此，本研究修正模式獲得成立。此套跨國餐旅觀光休閒學門評量工具乃以高階潛在構念（系所品質）為首，其下包含有六個初階因素（分量表），12 個測量變項，以及 62 個指標題項（詳見表 4-43），作為下一階段跨國複核效化的基礎。

表 4-43 跨國餐旅觀光休閒學門品質評量工具

因素(標準)	構面	指 標
策略性規劃	願景、使命及目標	1. 系所建構明確之願景、任務與目標 2. 系所建構之願景、任務與目標符合高教目標 3. 系所建構之願景、任務與目標符合學校中長程發展目標 4. 系所定期檢視與更新目標 5. 教職員與學生瞭解系所目標 6. 系所公開目標使社會大眾瞭解(如：上網公告) 7. 系所確保有明確的預期學習成果 8. 系所確保預期學習成果符合系所之教育目標
	自我改善	9. 系所設置自我評鑑機制 10. 系所有效運作和評估自我評鑑機制
課程與教學	課程	11. 課程架構、餐旅(或觀光/休閒)核心課程與系所目標相符 12. 系所課程符合國際趨勢 13. 系所課程符合系所發展特色 14. 系所定期檢視課程規劃之成效 15. 系所課程規劃符合學生多元選擇需求 16. 系所設計課程符合連續與邏輯順序之原則(包括課程修習的順序、開設科目適切性、必/選修課程比例的情形) 17. 系所開立課程提供明確及有系統之說明(包括公告教學大綱、學習目標、課程進度、教學方法、教學指南等) 18. 系所規劃之課程架構符合一般教育、專業管理及實務經驗之原則 19. 系所課程增進學生一般學科與餐旅(或觀光/休閒)專業問題之解決能力 20. 系所課程培育學生學以致用之能力
	教學與學習	21. 教師針對課程及預期學習成果提供適當教學 22. 教師將其研究、顧問諮詢或專業領域之經驗應用於教學 23. 教學運用餐旅(觀光/休閒)產業或社區資源 24. 專業科目的教學與學習活動運用專業設施與設備

（續）表 4-43 跨國餐旅觀光休閒學門品質評量工具

因素(標準)	構面	指 標
課程與教學	教學與學習	25. 專業科目的教學與學習活動提供業界及職場接觸的機會 26. 專業科目的教學與學習活動應用整合相關資訊科技系統 27. 教師運用多元化教學（包含教學方法、教材、教具） 28. 系所協助學生參與學習並給予適當的回饋(包括給予學生的輔導與回饋) 29. 教師訂定公正與客觀的學生學習評量規準 30. 教師依據學生的學習評量結果改進教學並促進學生學習
資源	教研資源與管理	31. 系所設置餐旅(或觀光/休閒)專業教室 32. 系所有效使用餐旅(或觀光/休閒)專業教室 33. 系所設置並執行專業教室、儀器設備與器具管理維護辦法 34. 實習設施符合衛生安全之規定 35. 專業實習廢棄物(包括垃圾、廢棄物等)能適切的處理
	教研空間	36. 系所空間與設備滿足教師教學與研究之需求 37. 系所規劃適切的教學與研究空間配置及動線
教師	師資	38. 系所教師具備餐旅(或觀光/休閒)相關領域的專長與經歷 39. 師資專長符合系所之教育目標 40. 師資專長與所授科目相符 41. 系所師資人力能有效運用（包括教師教學工作負擔情形）
	教師表現	42. 教師獲得推廣服務計畫之補助 43. 系所教師參與國內和國際學術或實務之活動 44. 教師獲得研究計畫獎(補)助或研究獎殊榮 45. 教師展現專業表現成果（包括擔任國家考試之命題委員、當評審、監評委員、國際裁判、競賽獲獎、指導學生參加競賽、教學研發獲獎等）

（續）表 4-43 跨國餐旅觀光休閒學門品質評量工具

因素(標準)	構面	指 標
學生成就	學生表現	46. 系所學生獲得獎學金 47. 系所學生在校期間取得餐旅(或觀光/休閒)相關證照 48. 系所學生獲得團隊或個人獎項 49. 業界對畢業生的評價良好
	系友回饋	50. 系友組織的建立與執行 51. 畢業系友提供回饋給母系
行政管理	行政領導	52. 系所主管具有行政領導能力 53. 系所專職行政人員有效率的執行行政工作 54. 系所行政組織有效運作（包括招募、聘任、考核、福利與差假辦法） 55. 系所設置相關委員會並有效運作 56. 系所之經費與分配能有效管理
	學生管理	57. 系所有效執行招生及入學安排 58. 系所向學生公佈相關訊息 59. 系所保存與管理學生資料 60. 系所督導系學會的運作 61. 系所建立學生意見反應與回饋之機制 62. 系所建置網頁與維護管理

第四節　跨國樣本複核效化

新的評量工具之發展須蒐集不同樣本進行正式的問卷調查，評估評量工具之信度與效度，以對此評量工具進行跨樣本的複核效化。由於本研究希望建構一跨國餐旅觀光休閒學門品質評量工具，故需選取其他樣本重複檢定假設模式之複核效度，以確認此模式具備跨樣本的效度延展性。本研究的跨國複核效化樣本為美國樣本，以下說明本研究跨國複核效度的分析結果。

一、複核效化樣本特性分析

本研究使用的美國樣本，同樣是針對餐旅、觀光、休閒管理相關系所，年資在 1 年以上的專任教師進行問卷調查，總計有效問卷共 303 份。美國樣本的基本資料分析如表 4-44 所示。

從表 4-44 可知，美國的受訪教師以高教體系為主，教師數達 260 位，佔全體受訪者的 92.9%。而隸屬於技職體系的受訪教師僅有 20 位，佔 7.1%，顯示美國的高等教育乃以普通大學為途徑；餐旅觀光休閒管理系所雖然偏向實務應用層面，在美國仍為四年制大學的一般學程。

以受訪者職級來分，美國的受訪者職級依序以副教授的數量最多，共有 99 位，佔全體 35.1%；其次為教授，共有 71 位，佔 25.2%；助理教授有 63 位，佔 22.3%；講師有 26 位，佔 9.2%；其他的有 15 位，佔 5.3%。從上述結果可知，美國餐旅觀光休閒管理系所的教師職級在助理教授級以上者即佔了 85%以上，比起台灣的樣本多出許多（台灣助理教授級以上教師佔 61%）；顯示美國的餐旅觀光休閒學門發展已臻成熟(Hobson,

1999)，因此師資的學歷也多符合大學教師的資歷要求。

表 4-44 美國樣本人口統計變項摘要表

變　項	次數	有效百分比
任教學校體制		
技職體制	20	7.1
高教體制	260	92.9
職級		
教授	71	25.2
副教授	99	35.1
助理教授	63	22.3
講師	26	9.2
其他	15	5.3
是否擔任過行政主管職位		
否	146	51.8
是	136	48.2
目前系所任教年資		
1-5 年	98	34.8
6-10 年	75	26.6
11-15 年	36	12.8
16-20 年	36	12.8
21-25 年	18	6.4
25 年以上	19	6.7
是否擔任過教育評鑑委員		
否	186	65.7
是	97	34.3

註：N = 303

若以是否擔任過行政主管職位來區分，美國受訪者曾經擔任過行政主管職務者有 136 位之多，佔全體 48.2%。而不曾擔任過行政主管職務者有 146 位，佔全體 51.8%，由此顯示美國的受訪教師如同台灣樣本，也多擔任過行政管理職務。

美國受訪者目前在該系所的任教年資，依序以 1~5 年的教師最多，共有 98 位，佔全體的 34.8%。其次為 6~10 年的教師，共有 75 位，佔 26.6%；11~15 年的教師共有 36 位，佔 12.8%；16~20 年的教師共有 36 位，佔 12.8%；21~25 年的教師共有 18 位，佔 6.4%；25 年以上的教師共有 19 位，佔 6.7%。結果顯示美國受訪教師的年資分佈較台灣的樣本分散，雖然多數仍集中在年資較淺的區塊，但是整體而言教師的任教年資分佈頗為平均。

以是否擔任過教育評鑑委員來看，美國受訪者曾經擔任過教育評鑑委員者有 97 位，佔全體 34.3%。而不曾擔任過教育評鑑委員者佔大多數，有 186 位，佔全體 65.7%。與台灣樣本相比，美國樣本擔任過教育評鑑委員者較多（台灣樣本有 14.3%），有可能是因為美國受訪者的年資較長，因此符合擔任教育評鑑委員的教師數量較多。

二、觀察變項之檢查

為了進行複核效化，本研究以美國樣本再度考驗修正模式的因素結構，檢視其能否達到適配的狀況。分析程序亦使用 HCFA 來驗證餐旅觀光休閒學門品質評量工具；然此階段是使用美國樣本來檢視此模式的整體適配度。

表 4-45 複核效化觀察變項檢查摘要表

觀察變項	平均數	標準差	偏態	峰度
願景目標	4.20	.641	-1.31	2.50
自我改善	3.92	.972	-.876	.297
課程	4.21	.615	-1.16	1.79
教學與學習	4.33	.552	-1.56	5.22
資源與管理	4.14	.740	-.937	.923
教研空間	3.90	.976	-.743	.018
師資	4.23	.661	-1.17	2.26
教師表現	3.80	.819	-.636	.285
學生表現	4.03	.765	-.879	1.12
系友回饋	3.46	1.05	-.334	-.559
行政領導	4.01	.897	-1.19	1.07
學生管理	4.10	.735	-.739	.104

同樣地，美國樣本也須確認參數估計程序是在多元常態化的假設之下運作。此階段亦參考 Kline (1998)的建議，認為變項的偏態絕對值須小於 3，峰度絕對值須小於 10，否則將被視為非常態分配。根據表 4-45 的結果，美國樣本之觀察變項的偏態係數介於-0.334 至-1.56 之間，而峰度係數介於 0.018 至 5.22 之間，皆在常態分配的範圍之內，顯示觀察變項的資料符合多元常態化的假設。

二、多元共線性之檢查

本研究檢視美國樣本各觀察變項之間的相關情形，以確認不會有多元共線性的問題存在。從表 4-46 的相關係數矩陣來看，各觀察變項間的相關係數介於 0.22 至 0.71 之間，皆達到統計上顯著水準($p < 0.01$)。整體而言，大部分的相關係數介於 0.30 至 0.60 之間，屬於中度相關，因此排除多元共線性的問題產生。

表 4-46 複核效化之相關係數矩陣

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.願景目標	1											
2.自我改善	.64	1										
3.課程	.70	.58	1									
4.教學學習	.63	.52	.71	1								
5.資源管理	.42	.26	.40	.53	1							
6.教研空間	.33	.27	.34	.44	.54	1						
7.師資	.46	.31	.52	.54	.44	.34	1					
8.教師表現	.26	.22	.29	.27	.33	.23	.33	1				
9.學生表現	.40	.32	.43	.44	.34	.26	.48	.47	1			
10.系友回饋	.39	.34	.33	.30	.32	.34	.30	.33	.40	1		
11.行政領導	.52	.45	.56	.51	.46	.40	.49	.41	.44	.44	1	
12.學生管理	.53	.44	.55	.60	.47	.40	.48	.39	.52	.48	.62	1

註：$p < 0.01$

三、複核效化模式之整體適配度評鑑

本研究使用美國樣本進行複核效化模式的整體適配度考驗。經由 HCFA 檢定後的結果，$\chi^2_{(48)} = 172.72$ ($p < 0.01$)，其他指標包括：GFI = 0.91、AGFI = 0.86、CFI = 0.97、NFI = 0.96、NNFI = 0.96、PGFI = 0.56、RMSEA = 0.093、SRMR = 0.05（見圖 4-3 和表 4-47）。

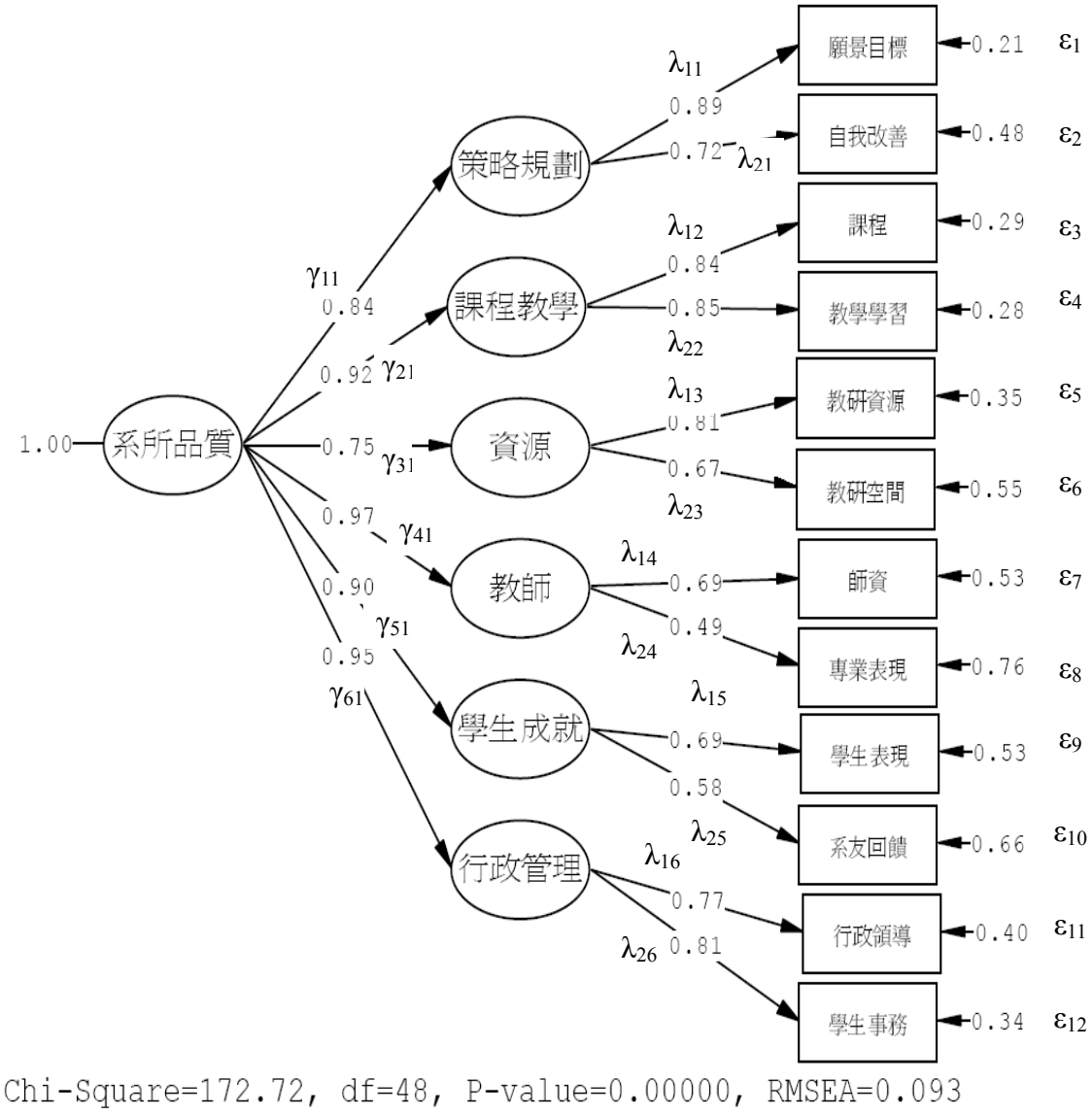

圖 4-3 複核效化模式之標準化參數估計圖

從 HCFA 分析的結果來看（見表 4-47），除了 χ^2 估計值未達理想之建議值之外，其他適配指標皆通過檢定，包括絕對適配指標中 GFI 大於理想水準 0.90、AGFI 大於 0.80 為可接受的範圍(Bagozzi & Yi, 1988)；而 SRMR 小於 0.08、RMSEA 小於 0.10，亦顯示本模式達到良好適配。其次，在相對適配指標中 NFI、NNFI 及 CFI 遠大於建議值 0.90，顯示本修正模式能被接受。再者，在簡效適配指標中 PGFI 大於理想水準 0.05。綜上所述，複核效化模式之整體適配度良好，亦即本研究所發展的餐旅觀光休閒學門品質評量工具是一個具有跨國複核效度的模式。

表 4-47 複核效化模式之整體適配考驗指標

整體適配指標	模式適配指標	理想水準
絕對適配指標		
GFI	0.91	> 0.90
AGFI	0.86	> 0.90
SRMR	0.05	< 0.08
RMSEA	0.09	< 0.10
相對適配指標		
NFI	0.96	> 0.90
NNFI	0.96	> 0.90
CFI	0.97	> 0.90
簡效適配指標		
PGFI	0.56	> 0.50

其次，本研究進行複核效化模式的內在結構適配考驗，以瞭解此測量模式的內在品質。從表 4-48 來看，所有觀察變項的標準化因素負荷量皆大於 0.45 以上，其 *t* 值皆大於 2.58 的顯著水準，顯示複核效化模式的 12 個觀察變項皆能有效反映其相對應的潛在因素，其符合理論假設的建構，因此具有內在結構的效度。

表 4-48 複核效化模式潛在變項對觀察變項的因素負荷量

參數	估計值	標準誤	*t* 值	標準化負荷量
λ_{11}	0.56	---	---	0.89
λ_{21}	0.69	0.06	12.52**	0.72
λ_{12}	0.50	---	---	0.84
λ_{22}	0.46	0.03	16.67**	0.85
λ_{13}	0.52	---	---	0.81
λ_{23}	0.65	0.07	9.31**	0.67
λ_{14}	0.45	---	---	0.69
λ_{24}	0.35	0.05	7.59**	0.49
λ_{15}	0.46	---	---	0.68
λ_{25}	0.61	0.07	8.40**	0.58
λ_{16}	0.66	---	---	0.77
λ_{26}	0.57	0.04	13.99**	0.81

註：未列標準誤者為參照指標。** $p < 0.01$

表 4-49 複核效化模式觀察變項的測量誤

參數	估計值	標準誤	*t* 值	標準化測量誤
ε_1	0.08	0.02	4.27**	0.21
ε_2	0.44	0.05	9.81**	0.48
ε_3	0.10	0.01	7.94**	0.29
ε_4	0.08	0.01	7.70**	0.28
ε_5	0.15	0.03	5.46**	0.35
ε_6	0.51	0.06	9.14**	0.55
ε_7	0.23	0.03	7.33**	0.53
ε_8	0.39	0.03	11.14**	0.76
ε_9	0.24	0.03	8.04**	0.53
ε_{10}	0.71	0.07	10.20**	0.66
ε_{11}	0.29	0.03	9.21**	0.40
ε_{12}	0.17	0.02	8.13**	0.34

註：** $p < 0.01$

此外，表 4-49 顯示所有觀察變項測量誤之估計參數，其 *t* 值皆大於 2.58 的顯著水準，表示這 12 個觀察變項皆有測量誤的存在，而測量模式有測量誤是合理的現象。

表 4-50 複核效化高階潛在變項對低階潛在變項的因素負荷量

參數	估計值	標準誤	*t* 值	標準化負荷量
γ_{11}	0.84	0.06	14.58**	0.84
γ_{21}	0.92	0.06	15.27**	0.92
γ_{31}	0.75	0.07	11.12**	0.75
γ_{41}	0.97	0.08	12.49**	0.97
γ_{51}	0.90	0.08	11.33**	0.90
γ_{61}	0.95	0.07	14.09**	0.95

註：** $p < 0.01$

表 4-50 說明本研究複核效化模式的高階潛在變項對低階潛在變項的參數估計，結果顯示所有參數之 *t* 值皆大於 2.58 的顯著水準，表示初階因素能顯著有效地被高階因素所解釋。由此可知，HCFA 分析結果支持複核效化模式之效度。再者，根據其標準化因素負荷量的情形，複核效化模式的高階因素（系所品質）對於初階因素「教師」的影響力最大（$\gamma_{21} = 0.97$），其次依序為「行政管理」（$\gamma_{61} = 0.95$），「課程與教學」（$\gamma_{41} = 0.92$），「學生成就」（$\gamma_{51} = 0.90$），「策略性規劃」（$\gamma_{11} = 0.84$），以及「資源」（$\gamma_{31} = 0.75$）。相對而言，在初階因素當中「教師」、「行政管理」及「課程與教學」反映了較大部分的系所品質因素效度；而「資源」則佔了最少的比例來反映系所品質的因素。

四、競爭模式的比較

競爭模式(competing model)是指研究者選取數種替代理論模式，並蒐集一組實證資料來檢定哪一個理論模式和實證資料最適配(Jöreskog & Sörbom, 1993)。本研究的修正模式雖然在台灣樣本及美國樣本分別獲得適配度良好的支持，但為了進一步確定此模式比其他競爭模式更佳，因此須進行競爭模式的比較。比較的方式乃使用卡方差異檢定($\triangle\chi^2$ test)，將修正模式與其他競爭模式的適配指標相比較。

本研究採用的競爭模式包括虛無模式(null model)、單構面模式(one-factor model)、二階七因素模式（修正前學門評鑑模式）及二階六因素模式（本研究修正模式）。虛無模式乃是將變項之間的因徑係數均設為0，作為比較的基礎模式。單構面模式則是將所有的題項歸於同一構面代表系所品質。二階七因素模式是原始餐旅觀光休閒學門評鑑架構的理論模式；本研究針對此模式的七個評鑑標準，以強迫因子數目的方式，萃取與原始理論模式相同結構的 18 個指標構面，然後再以驗證性因素分析檢定此模式的適配度。修正模式則為本研究修正後的理論模式。

本研究先以台灣樣本資料比較各個模式的適配度指標、以及模式間卡方值的差異程度。由表 4-51 的分析可知，各個模式的$\triangle\chi^2$ ($\triangle d.f.$)皆呈現顯著（$p < 0.01$），表示各個模式皆比上一個競爭模式具有更佳的適配度。其中，二階六因素模式（本研究修正模式）$\triangle\chi^2$ 相較於虛無模式、單構面模式、二階七因素模式（初始假設模式）等競爭模式的改善情況最大、χ^2/df 值最小、其他適配指標（包括 GFI、CFI、NFI、RMSEA）與其他模式相比也具有更佳的適配度，顯示本研究修正模式有較佳的因素效度，最適合作為餐旅觀光休閒學門品質評量的模式。

表 4-51 台灣樣本資料競爭模式的適配度比較

比較模式	χ^2	*d.f.*	χ^2/df	$\triangle\chi^2$ ($\triangle$*d.f.*)	GFI	CFI	NFI	RMSEA
虛無模式	4719.7	60	78.66	---	0.24	0.54	0.53	0.43
單構面模式	313.3	54	5.80	4406.4(6)**	0.89	0.96	0.96	0.11
二階七因素模式	426.5	128	3.33	113.2(74)**	0.90	0.98	0.98	0.07
二階六因素模式(修正假設模式)	153.4	48	3.19	273.1(80)**	0.94	0.99	0.98	0.07

註 1：** $p < 0.01$

註 2：$\triangle\chi^2$ 為各模式與上一個模式比較後的差異

其次，本研究使用相同競爭模式，以美國樣本資料來比較各個模式的適配度及模式間卡方值的差異程度。由表 4-52 的分析可知，各個模式的$\triangle\chi^2$ ($\triangle$*d.f.*)皆呈現顯著（$p < 0.01$），表示各個模式皆比上一個競爭模式具有更佳的適配度。其中，二階六因素模式（本研究修正模式）$\triangle\chi^2$ 相較於虛無模式、單構面模式、二階七因素模式等競爭模式的改善情況最大、χ^2/df 值最小、其他適配指標（包括 GFI、CFI、NFI、RMSEA）與其他模式相比也具有更佳的適配度，顯示本研究修正模式無論是以美國樣本或台灣樣本資料驗證的結果，皆具有較佳的樣本代表性。

表 4-52 美國樣本資料競爭模式的適配度比較

比較模式	χ^2	*d.f.*	χ^2/df	$\triangle\chi^2$ ($\triangle$*d.f.*)	GFI	CFI	NFI	RMSEA
虛無模式	2616.8	60	43.6	---	0.28	0.49	0.48	0.38
單構面模式	319.4	54	5.91	2297.4(6)**	0.85	0.94	0.93	0.13
二階七因素模式	496.4	128	3.88	177.0(74)**	0.85	0.97	0.95	0.10
二階六因素模式(修正假設模式)	172.7	48	3.59	323.7(80)**	0.91	0.97	0.96	0.09

註 1：** $p < 0.01$

註 2：$\triangle\chi^2$ 為各模式與上一個模式比較後的差異

五、小結

根據美國樣本複核效化檢定的結果，在模式整體適配度方面，大部分的適配指標皆通過考驗，包括 GFI、SRMR、RMSEA、NFI、NNFI、CFI 及 PGFI 等指標皆達到理想的水準，顯示複核效化模式具有良好的適配度。在複核效化模式的內在品質方面，包括所有潛在與觀察變項的標準化因素負荷量及測量誤的參數，其 t 值皆呈現顯著水準（$p < 0.01$），顯示複核效化模式具有內在結構的效度。由此看來，本研究所發展的餐旅觀光休閒學門品質評量工具有良好的跨國複核效度，應可作為跨國餐旅觀光休閒學門品質評鑑的標準。

另外，本研究使用台、美兩國樣本競爭模式的分析比較，結果支持本研究的修正模式（二階六因素模式），相較於單構面模式及二階七因素的模式具有較佳的適配度。由此可知，餐旅觀光休閒學門之品質為高階多元構面的假設亦受到實證資料的支持。

第五節　綜合討論

基於研究目的，本節內容主要根據上一節的研究結果進行討論，分為測量模式品質、複核效化、跨國學門品質的關鍵因素及相對貢獻程度等方面加以探討。

一、測量模式品質

在餐旅觀光休閒領域裡，過去關於教育品質評鑑的實證研究，主要集中在探討餐旅、觀光、休閒系所加入認可制之後的效益（如 Bosselman, 1996）、發展單一學科、單一地區之餐旅方案品質指標（如 Assante et al., 2007）課程或教學品質評鑑（如 Su, Miller & Shanklin, 1997; Gursoy & Umbreit, 2005）、以及學術研究之評鑑（如 Law & Chon, 2007）等主題，因而缺乏整合三個學門且具跨國效度之品質評量工具之實證支持(Kwan & Walker, 2003)。本研究乃填補此項缺口，經融合 CIPP 及 MBNQA 架構之要素，使用量表發展的方法論，結果支持此學門品質為一高階、多構面潛在因素之假設，釐清此學門品質概念的構面，具有理論及方法上的創新貢獻。此外，本研究發現回應多位學者的建議，高等教育品質模式需要經由構面效化的途徑，才得以確認其構面的效度(Harvey, 2002; Gursoy & Umbreit, 2005; Marcoulides & Heck, 1992)。本研究結果亦確認品質管理系統的基本哲學和價值，經過調適之後可適用於高等教育的情境脈絡之中(Lewis & Smith, 1994; Srikanthan & Dalrymple, 2003; Srikanthan & Dalrymple, 2005)。

經由探索性及驗證性因素分析的結果，本研究最後修正並支持跨國

餐旅觀光休閒學門品質模式為一個以「系所品質」為首的二階因素；其項下包含有「策略性規劃」、「課程與教學」、「資源」、「教師」、「學生成就」及「行政管理」等六個初階因素；加上代表各個初階因素的 12 項品質構面（包括：願景、使命及目標；自我改善；課程；教學與學習；教研資源與管理；教研空間；師資；教師表現；學生表現；系友回饋；行政領導；學生管理等）；共計有 62 個指標題項（詳見表 4-43）。此跨國學門品質的測量模式具有良好的適配度，模式的內在品質亦具有良好的信度、聚合效度和區辨效度，此結果亦回應多位學者提倡須發展並效化多構面、以及國際間共通的高等教育方案評鑑標準之建議（Heck, Johnsrud, & Rosser, 2000; Hamalainan, 2003; Horng & Teng, 2007; Kwan & Walker, 2003; Vroeijenstijn, 1999; Woodhouse, 2004）。

本研究的初始理論模式為跨國餐旅觀光休閒學門品質評量提供了一個好的起點，但是後來提出修正模式的原因，在於本研究將「課程」和「教學與學習」因素合併。由於課程和教學本為一體，因此在論及課程發展時，必然也會考慮教學與學習者的需求和其交互影響的效果。Cooper 與 Westlake (1998)認為現代的餐旅觀光教育逐漸轉變為過程導向(process approach)的課程發展，重視教育利害關係人（學生）的角色與參與，以學習者為中心，包括關照其學習經驗及未來需求等，亦即融合品質管理當中消費者導向的需求。Garvin (1988)則認為教學應為特定學習者的需求而設計，符合顧客的需求；而教學活動與成效的要素在於課程及實施機制，也就是課程和師生互動的交融。另一方面，優質的學習是教育主要的重點，而優質教學則是影響優質學習的要素；且優質的教學主要有賴優質的課程指引與課程實施的支持(Lumby, 2001)。由此可知，課程與教學面向具相輔相成的作用，若只重視其中之一將顯得不夠完整與周延，

恐無法彰顯整體課程或教學品質的面貌。因此，本研究將課程與教學合而為一具有理論上的合理性。除了理論上的意義之外，在實證上原本所提之二階七因素的假設模式，在探索性因素分析之後僅保留六個因素；另基於理論的支持，本研究將原本的「課程」和「教學與學習」因素予以合併成為一個新的初階因素，其結果亦獲得實證資料的支持。

再者，本研究「課程與教學」因素紮根於原本的「課程」及「教學與學習」的因素之中，其量表題項涵蓋了課程設計、課程內容、教學方法與活動、輔導與評量等面向，因此能測得此因素完整的特性。相較於各國的餐旅觀光休閒品質系統，包括 TedQual 和台灣的高教評鑑中心等，也都將課程和教學與學習的概念合而為一，以成為一個主要的評鑑項目。例如：TedQual 系統的「課程」範疇之下包含了課程規劃與內容、教學方法、教學資源等三個構面(UNWTO, 2006)；而高等教育評鑑中心則將課程設計與教師教學自成一個評鑑標準（財團法人高等教育評鑑中心基金會，2006）。由此說明，本研究提出「課程與教學」這項品質因素，不僅具有教育評鑑實務上的可行性，亦顯示此衡量面向是一個具有效度支持的潛在因素。

二、複核效化

本研究以美國樣本進行複核效化的分析，結果支持修正模式具有跨樣本的穩定性及延展性。換句話說，本研究的品質模式可在兩個母群的樣本中獲得良好的適配，進而確認餐旅觀光休閒學門品質評量工具之跨國效度和可行性。除此之外，經由競爭模式的比較，無論是使用台灣或是美國樣本的分析，本研究的修正模式（二階六因素）皆比虛無模式、

單構面模式及二階七因素模式有較佳的適配度，表示修正模式較能代表兩國的樣本資料，由此更加支持本研究結果的適當性，能提供跨國餐旅觀光休閒教育一個兼具國際視野和清晰構面的學門品質評量工具。

三、跨國餐旅觀光休閒學門品質的關鍵因素及構面

由教師知覺的調查可知，系所品質各面向間高度相關的假設，已藉由 HCFA 抽釐出更高階的構念，並確認各面向對於系所教育品質的相對貢獻程度。本研究針對跨國餐旅觀光休閒學門品質的六個關鍵因素、以及代表其項下的 12 個指標構面分別討論如下：

（一）策略性規劃

策略性規劃是衡量教育品質與成效的基準。在本研究測量模式的驗證中，策略性規劃的 2 個構面能有效反映出此因素概念，結果支持本研究修正模式的假設，其衡量構面包括：(1) 願景、使命及目標；(2) 自我改善。其中，「願景、使命及目標」尚包含原始假設模式中的「預期學習成果」構面，兩者同樣皆是闡述系所的目標面向。由於教育評鑑是基於有效的且可信的衡量基礎，比較系所實際表現和預期表現的價值判斷，因此系所的願景、使命和目標就顯得非常的重要(Rossi, 1985)。系所品質的評量須以設定的目標為本，並根據其環境和狀況做適時的調整，據以衡量教育成效和促進系所進行品質改善的工作(Al-Turki & Duffuaa, 2003; Badri et al., 2006; Becket & Brookes, 2006; Hamalainen, 2003; Winn & Cameron, 1988)。再者，無論是 CIPP 或是 MBNQA 取向的指標構面皆強調組織自我改善的重要性；系所須藉由資訊系統的衡量來瞭解自身的

SWOT 及運作狀況，經由自我改善機制、讓組織成員共同參與並產生回饋以持續提升品質。此結果呼應英、美、澳等先進國家以品質改進及資訊提供者的觀點來建立高等教育評鑑指標的內涵(Horng & Teng, 2007)。且此測量構面亦呼應 ACPHA、TedQual、QAA 和 NRPA 等品質系統的標準，餐旅觀光休閒教育方案需要建立整體策略性規劃，設定符合學門及國際潮流的願景、使命及目標，發展並提供系所自我改善之證明(ACPHA, 2006; NRPA, 2006; QAA, 2000a; UNWTO, 2006)。

（二）課程與教學

課程與教學是系所教育的核心，亦是教育評鑑最重要的項目(Harvey, 2002)，其最能展現餐旅觀光休閒學門的特殊屬性。本研究的修正模式將原本假設模式的「課程」和「教學與學習」兩個因素合併，形成「課程與教學」因素。在測量模式的驗證中，此因素的 2 個衡量構面包括：(1) 課程；(2) 教學與學習，能有效反映此合併的因素，結果支持修正模式的假設。另外，「課程與教學」因素呼應 TedQual 和高等教育評鑑中心的評鑑標準，將課程設計、內涵、教學方法、教學資源運用、以及評量和回饋等概念結合，成為一個主要的評鑑項目，以反映系所對學生學習經驗的努力，以及教師的教學成效與改進(ACPHA, 2006；Fayos-Solá, 1997；NRPA, 2006；QAA, 2000b；財團法人高等教育評鑑中心基金會，2006)。由於餐旅觀光休閒學門源自於職業導向之特色，其教育內涵除了應反映系所的宗旨與目標之外，也應兼顧理論與實務的內容，並符合環境的趨勢及回應利害關係人的需求（CHRIE, 2005；Cooper & Westlake, 1998; NIST, 2007；QAA, 2000a；洪久賢等，2006)。再者，誠如 CIPP 和 MBNQA

所強調的過程管理和以學生為中心，課程尚須教師及教學資源共同歷經轉化的過程，方能將教育內涵傳遞給學生，並予以客觀的評量和提供回饋(Harvey, 2002)。可見課程和教學與學習具有密切的相關性，故將兩者置於同一分量表予以衡量時，具有評鑑標準的適當性。

（三）資源

資源是指系所提供教學及研究的軟硬體資源、空間和維護管理等要素；資源的多寡將會直接影響教育成效以及師生表現。在本研究測量模式的驗證中，資源的 2 個構面能有效反映出此因素的概念，顯示其結果支持本研究修正模式的假設。資源的衡量構面包括：(1) 教研資源與管理；(2) 教研空間。此因素為 CIPP 的「輸入」面向，主要在評量系所提供專業設施的適當性、充足性和維護管理的情況；其應滿足學生的需求，以促進學生有效的學習(ACPHA, 2006; Harvey, 2002; NRPA, 2006; UNWTO, 2006)。HLRS&T 學科評鑑則將此因素歸於學習資源之下，稱之為設備資源；其與師資同樣屬於學習資源的構面，然此構面尤其強調資源與系所目標的連結策略(QAA, 2000a)。由於餐旅觀光休閒教育屬於應用性的學科，資源因素的衡量應強調專業實作的設施與設備、管理與空間等條件符合需求，方能展現此學門領域的特色（洪久賢等，2006）。

（四）教師

教師是傳遞課程及影響學生學習成效的重要角色。在測量模式的驗證中，教師的 2 個構面能夠有效反映此潛在因素，此一發現與本研究的

假設相符。教師的衡量構面包括：（1）師資；（2）教師表現。其中，「教師表現」的構面是由原始假設模式中「研究」和「推廣服務」構面所合併而成，用以闡述教師在獲取計劃、參與學術或實務活動、研究能力、以及學門專業表現的成果面向。此因素的內涵呼應 ACPHA 及 NRPA 在教師構面上的指標，強調教師的專長與資歷必須與系所目標和所授科目相符，並須顧及教師的工作負擔和人力運用(ACPHA, 2006; Gursoy & Umbreit, 2005; NRPA, 2006)。除此之外，教師的專業能力與展現、參與活動以提昇專業素質、以及學術研究表現等面向亦是增進學生學習成效及確保教育品質的關鍵（吳清山，2004；洪久賢等，2006）。過去高等教育機構在教師獎勵評選的標準上，常運用教師在教學、研究與服務上的表現，作為評量的基礎(Badri & Abdulla, 2004)。由於餐旅觀光休閒學門的特性屬於應用性的學科，其教師研究的指標不應偏頗於特定等級的學術期刊之發表（例如 SSCI journals）；且研究與服務活動的範圍應予擴大，可包含參與學術活動（例如：參與學術或政府推廣計畫、參加研討會、工作坊和相關學會組織）、以及從事期刊編審工作等，以增進教師本身及教學的專業知識與能力(Law & Chon, 2007)。而本研究「教師」這項潛在因素較強調餐旅觀光休閒學門的整體專業表現，將促進教學品質及個人在實務和研究的表現與系所目標相結合，以展現出此學門師資能兼顧學術性與應用性的特色(Miller & Olsen, 1988)。在實務表現方面，此構面還包括如業界經驗、國際裁判、競賽榮譽等指標，這些內涵與傳統評鑑教師績效的構面（包括研究、教學與服務）有所差異。

（五）學生成就

學生是教育最重要的利害關係人，學生成就代表系所教育結果的品

質。在測量模式的驗證中，學生成就的 2 個構面能夠有效反映此因素的概念，顯示結果支持修正模式的假設。學生成就的衡量構面包括：(1) 學生表現；(2) 系友回饋。其中，「學生表現」的構面代表了原始假設模式中「在校生成就」和「畢業生表現」的部分指標，用以說明系所學生在校獲獎、取得證照之情形以及其在業界的表現評價(Brookes, 2003)。而「系友回饋」的構面則是從原始假設模式中「畢業生表現」的指標而來，用以呈現學生成就的部分面向(Bosselman, 1996)。此因素與 QAA 學科審查的「學生成就」構面相近，亦呼應台灣的高等教育評鑑中心的指標內涵，是以其構面均以教育「結果」為取向，屬於 CIPP 和 MBNQA 架構中的「產出」面向。而相較於其他品質系統，本研究「學生成就」構面和 ACPHA、TedQual 及 NRPA 的「學生」構面頗為不同，原因在於上述品質模式所定義的學生構面是指學生事務方面的行政管理與服務，與本研究根據教育系統理論中重視「產出」面向之觀點有所差異。

然而，本研究學生成就概念的衡量，最後僅以 8 個指標來衡量系所學生的教育結果，刪除了部分傳統上衡量學生結果的項目，例如升學率、畢業率、就業率及收入等(Walberg & Zhang, 1998)。本研究經由專家效度的建議，認為上述的指標可循客觀資料的統計數據而來，恐怕不適合使用量表測量的方式取得資訊。因此，本研究在衡量學生成就構面時，僅針對現階段系所易於追蹤之中、短期的學生產出為衡量指標，例如：在校生獲取獎學金、相關證照、獎項；或是畢業生（系友）在業界的評價、系友組織及給予母系回饋等指標，而無法涵蓋代表教育的長期結果。Creemers (1994)指出，即便過去一些研究涵蓋較多的學生成果指標來測量學校效能，但是其結果仍顯示統計上的效果量(effect size)極小，由此推論「學生成就」這個構面的內涵很廣，其定義仍須進一步確認；且學生成

就的中、長期指標不易完整追蹤，此現象或許也說明學生成就難以測量的現況。本研究建議未來的研究應繼續針對學生成就構面，進行更深入的瞭解與探討。

（六）行政管理

行政管理是 TQM 模式和 MBNQA 架構的重點構面，其屬於管理系統當中「過程管理」的重要成分。在本研究測量模式的驗證中，行政管理的 2 個構面均能有效反映此潛在因素，此結果與研究的假設相符。行政管理的衡量構面包括：(1) 行政領導；(2) 學生管理。此因素代表在系所主任的領導下，系所展現支持以達成系所目標和服務學生的行政運作能力。其中，「學生管理」的構面是由原始假設模式中「行政運作」構面而來，用以說明系所行政系統如何協助及執行有關學生事務方面的事項。此因素的內涵與 TedQual 及 NRPA 的「學生」構面不謀而合，也和 ACPHA 的「學生服務與活動」及「行政與管理」面向相符，皆強調系所的運作需要以服務學生為重心。另外，本研究「行政管理」亦呼應 CIPP 和 MBNQA 的架構，將此因素視為是教育運作的「過程」面向，由系所的行政領導（主任）啟動教育系統的運作機制，用以促進系所行政運作和學生事務管理，據以提升系所管理的品質。

從上述建立之餐旅觀光休閒學門品質的關鍵因素及指標內涵來看，符合多位學者所提衡量跨國高等教育品質的規準(Hamalainen, 2003; Srikanthan & Dalrymple, 2003)。此研究結果亦呼應專業學門認可的決策須根據客觀、良好定義、以及合乎專業機構需求的標準與指標為原則(El-Khawas, 1998; Harvey, 2004; Huang, 2007)，由此顯示本評量工具的因

素及指標可作為跨國餐旅觀光休閒學門認可/評鑑時可靠的參考依據。

四、各關鍵因素的相對貢獻程度

對於高階驗證性因素分析而言，最重要的莫過於解釋高階因素對於各初階因素的因素負荷量，亦即瞭解因素之間相對的貢獻程度。本研究調查台灣及美國的餐旅觀光休閒系所教師，評量他們對於其任教系所品質的知覺，以瞭解影響此學門品質關鍵因素（品質構面）的相對重要比重。表 4-53 顯示跨國餐旅觀光休閒學門品質這個高階構念相對於每個初階因素的因素負荷量(γ)，此因素負荷量反映出各因素對於學門（系所）品質構念的貢獻程度，用以檢視各項初階因素的相對重要性。

表 4-53 台灣與美國樣本對六個品質構面的因素負荷量

品質構面	台灣樣本(γ_1)	美國樣本(γ_2)
1. 策略性規劃	0.90	0.84
2. 課程與教學	0.96	0.92
3. 資源	0.80	0.75
4. 教師	0.94	0.97
5. 學生成就	0.85	0.90
6. 行政管理	0.88	0.95

首先，本研究針對台灣及美國樣本對於各品質構面之相對貢獻程度進行獨立樣本 *t* 檢定，以瞭解兩個樣本對於跨國餐旅觀光休閒學門品質構面之認知是否有所差異。經由 *t* 檢定的結果可知兩個樣本的平均數皆為 0.89，*t* 值為 0.00 ($p > 0.001$)，表示台灣及美國樣本對於六個品質構面的相對貢獻程度並沒有顯著差異，此結果亦肯定此套跨國餐旅觀光休閒學

門品質評量模式的因素結構具有穩定性。進一步來看，無論是台灣或是美國樣本對於每個品質構面的因素負荷量都很高，其值分佈於 0.75～0.97 之間，顯示這六個品質構面都具有關鍵的重要性，足以反映出跨國餐旅觀光休閒學門的品質。

整體而言，受訪教師認為「課程與教學」（$\gamma_1 = 0.96, \gamma_2 = 0.92$）、以及「教師」（$\gamma_1 = 0.94, \gamma_2 = 0.97$）這兩個構面對於學門（系所）品質的相對貢獻程度最大，其具有最高的因素負荷量。由此說明課程、教學方法、學習、評量與輔導、教師品質與表現等「輸入」及傳遞「過程」等要素對於系所教育品質有相當的重要性。此結果與美國認可制強調認可的重點相符，支持系所品質首重課程、教師與教學（蕭錫錡，2006b），亦呼應以學生為中心的觀點。在調查學生對於餐旅教育滿意度的研究中，顯示「課程與教學」對於學生的學習滿意度具有最大的解釋力（鄧之卿，2006）。另外從相關文獻可知，課程、教學及教師品質等構面環環相扣，教育品質的高低會因課程設計與內容、教師的素質與能力、教學傳遞的品質以及學生學習的效果而產生顯著的變化(Rindermann & Schofield, 2001)。此結果支持課程品質、配合教師有效的教學，以及提升學生學習成果是教育品質管理的重要因素(Lumby, 2001)；此發現亦間接支持教師與學生學習成效關係密切，師資品質對於教育機構的績效具有相當的影響(Kaplan & Owings, 2001)。綜上所述，此研究結果與國際餐旅觀光休閒認可/評鑑系統的指標重心相符，強調教育及訓練須重視課程、師資、教學與學習的轉化過程，以提供符合學生需求的學習、輔導、評量和回饋(QAA, 2000；Fayos-Solá, 1997；Horng & Teng, 2007)。

其次，受訪教師認為系所的「行政管理」（$\gamma_1 = 0.88, \gamma_2 = 0.95$）、「學生成就」（$\gamma_1 = 0.85, \gamma_2 = 0.90$）及「策略性規劃」（$\gamma_1 = 0.90, \gamma_2 = 0.84$）等

構面，對於跨國餐旅觀光休閒系所品質亦有相當的貢獻程度。行政管理是近年來高等教育評鑑當中重要的評鑑標準，此構面也是 TQM 管理系統所強調的品質構面。學校（系所）行政系統有鑑於 1990 年代以來重視知識管理、品質管理及 e 化管理的重要性，積極提升包括：組織生產力及創造力、行政效率、資訊科技（電腦及網路）的應用，以及主管的優質領導等面向，據以改進整體教育品質（張明輝，2005）。傳統上，教育評鑑理論並不特別強調「領導」面向，本研究測量模式則將行政領導視為是一個測量變項，認為系所的領導者（主任）需要為系所品質負起責任，若領導者能展現良好的領導能力，將有助於系所行政管理與運作，進而能增進系所整體品質。再者，如同 MBNQA 架構所強調的策略性規劃構面，本研究測量模式也將策略性規劃視為是跨國餐旅觀光休閒系所品質的關鍵因素，此項安排與 TedQual 及 ACPHA 的認可標準有異曲同工之妙。進一步說明，行政管理及策略性規劃屬於 TQM 系統的品質構面，這些要素對於同樣以全面品質管理為導向的 TedQual 而言，乃再度驗證這些因素的重要性；同時，這個結果也支持如 ACPHA、QAA 及 NRPA 等系統的管理品質構面。如此看來行政管理及策略性規劃是現代高等教育追求品質卓越不可或缺的要素。由此結果顯示，本研究評量工具確認 TQM 導向的品質構面能融入教育系統的品質面向之中，以成為教育品質架構的核心要素，足見領導者的能力、策略性規劃、以及自我改善機制的重要性(Puffer & McCarthy, 1996; Becket & Brookes, 2006)。此結果亦反映 Scheerens (1990)的觀點，其將領導和行政運作的構面視為是系所轉化機制的「過程」，而此過程將會影響組織文化和系所的整體品質。

但是細部觀察台、美兩國樣本對於「策略性規劃」因素負荷量的結果，本研究發現美國受訪教師相較於台灣的受訪者在此因素的比重較

低，這結果或許歸因於幾個因素：首先，由於美國高等教育在認可制度及高等教育評鑑的實施已有上百年的傳統，教師對於此因素包括系所的願景、使命及目標和自我改善等因素皆已相當熟悉，因此或許將系所品質的關鍵因素歸因於教育運作的教學、師資及行政管理面向，而沒有那麼強調策略性規劃。而台灣在近幾年才開始全面進行高等教育系所的評鑑，對於上述這些因素的考量似乎較為重視，或許這是造成兩國教師看法差異之處。再者，策略性規劃的工作首先需由學校高層及系所的領導者進行調查與規劃，或由系所專人負責。因此，以美國而言，或許一般教師對於此品質構面的感受性沒有那麼強。

本研究發現受訪教師並不特別強調「學生成就」構面在餐旅觀光休閒系所品質的相對重要性，或許這與學生成就構面較廣、因此較難藉由教師知覺加以完整測量有關(Creemers, 1994)。另經由學者後設分析的結果，發現影響學生成就的因素甚廣，相關研究的結果呈現不一致的現象，且每個因素的解釋變異量相對皆不高(Chapman, Weidman, Cohen, & Mercer, 2005)。另外，造成此結果的原因也可能是本研究根據教育系統的觀點，強調跨國餐旅觀光休閒學門「過程」指標的重要性，而這種情形可能降低這些以學生「結果」為品質指標的比重。值得注意的是，過去對於認可過程的批評，在於其太過依賴「輸入」面向而忽略了「結果」面向(Patrick & Stanley, 1998)；而本研究結果的貢獻之一在於提出及驗證學生成就面向對於系所品質之貢獻程度。然而，此結果亦顯示台灣的受訪教師認為此構面的貢獻比重似乎較美國受訪教師來得低，這種情形或許歸因於台灣近來才實施系所評鑑之故，各校方開始針對在校生和畢業生成就的資料進行蒐集，並對系友的組織建立及系友回饋加以重視，因而造成兩國樣本對於學生成就認知上的差異。

最後，研究結果發現「資源」構面的因素負荷量（$\gamma_1 = 0.80, \gamma_2 = 0.75$）列為六個品質構面之末，顯示受訪教師認為教研資源與管理以及空間配置狀況等變項，對於系所品質的相對貢獻程度較小。「資源」是教育「輸入」指標的基本項目。配合課程發展與實施所需要的資源、經費與設備的支援，是營造課程發展與創新情境的有利要件(Burton, 2001)。本研究結果可用 Pike (2004)的論點來解釋，認為教育資源與教育品質並沒有絕對等同的正向關係。雖然資源是較容易客觀及量化衡量的指標，但是它並不能自動轉變為好的教育學習經驗；有效的教學與學習仍須人、事、物的相互配合，才能展現教育的綜效。除此之外，本研究結果或許也能歸因於餐旅觀光休閒系所屬於實務導向的學門，學生學習強調實務經驗的重要性，因此大部分的系所皆提供學生赴業界實習的機會；因此相對而言，系所資源的條件對於系所品質的貢獻度並沒有那麼強。

第五章　結論與建議

第一節　結論

由於各國餐旅觀光休閒系所的數量急速擴充、高等教育全球化的競爭趨勢，加上目前國際間設立的餐旅、觀光、休閒學門品質系統以在地化及單一學科為考量，缺乏全球性學門整合的參照標準，以提供跨國評鑑及國際比較的基準，因此建立跨國的餐旅觀光休閒學門品質評估指標是相當重要的議題。爲了協助餐旅觀光休閒系所有效衡量其教育品質，整合並發展具有明確構面及測量品質的跨國學門品質評量工具之重要性不言而喻。

本研究的目的在於探討跨國餐旅觀光休閒學門品質的關鍵因素及評估指標，釐清此學門的品質概念，藉此發展跨國餐旅觀光休閒學門品質評量工具，進而驗證此評量工具之效用，以瞭解各項關鍵因素對於系所品質概念之相對貢獻程度。此外，本研究目的在於檢測跨國餐旅觀光休閒學門品質評量工具之複核效度，並探討此評量工具之跨國延展性及可行性。為了回應研究目的，本研究運用嚴謹的量表發展程序，主要的研究結論如下：

一、跨國餐旅觀光休閒學門品質評量工具

本研究經由完整的量表發展程序，融合 CIPP 模式及 MBNQA 的觀點，發展跨國餐旅觀光休閒學門品質之構面及指標，據以建構多面向的跨國評量工具。再者，研究將此評量工具進行前測、預試、專家內容效度、項目分析、探索性因素分析及驗證性因素分析等過程，驗證此跨國

學門品質評量模式具有良好的建構信度、聚合效度及區辨效度，並釐清此學門多構面品質的概念。

本研究修正初始二階七因素的理論模式，另提出修正模式作為跨國品質評量工具，將原本的「課程」和「教學與學習」因素合併，成為一個新的初階因素「課程與教學」。課程與教學具相輔相成的作用，課程的定義本即不易和教學與學習做截然的切割，良好的教學主要有賴於具品質的課程設計與內涵。本研究結果支持跨國餐旅觀光休閒學門之品質評量工具乃為一個二階六因素的測量模式。此套評量工具包含以「系所品質」為首的高階潛在因素；另包括六個初階因素、12項觀察變項以及代表各觀察變項的62個指標題項（詳見表4-43），其品質標準（初階因素）及各構面（觀察變項）的層次展現如下：

（一） 策略性規劃：包括「願景、使命及目標」和「自我改善」等兩個構面，共計有10個指標。

（二） 課程與教學：包括「課程」及「教學與學習」兩個構面，共計有20個指標。

（三） 資源：包括「教研資源與管理」及「教研空間」等兩個構面，共計有7個指標。

（四） 教師：包括「師資」及「教師表現」兩個構面，共計有8個指標。

（五） 學生成就：包括「學生表現」及「系友回饋」等兩個構面，共計有6個指標。

（六） 行政管理：包括「行政領導」及「學生管理」等兩個構面，共計有11個指標。

二、跨國餐旅觀光休閒學門品質的關鍵因素及指標構面

本研究顯示，跨國餐旅觀光休閒學門品質共計有六個關鍵因素及12項品質構面，各關鍵因素和構面的內涵分述如下：

「策略性規劃」因素是衡量教育品質與成效的基準，其包括「願景、使命及目標」和「自我改善」等兩個構面。跨國餐旅觀光休閒教育方案需要建立系所整體策略性規劃，設定符合學門及國際潮流的願景、使命及目標，發展並提供系所自我改善之證明。系所品質的評量須以設定的目標為本，並根據其環境和狀況做適時的調整，據以衡量教育成效和促進系所進行品質改善的工作。經由自我改善機制、讓組織成員共同參與並產生回饋以持續提升品質。

「課程與教學」因素是系所教育的核心，其包含「課程」和「教學與學習」兩個構面，最能展現餐旅觀光休閒學門的特殊屬性。由於餐旅觀光休閒學門源自於職業導向之特色，其教育內涵應兼顧理論與實務的內容，並符合環境的趨勢及回應利害關係人的需求。再者，課程的成效需要教師之教學和學生的學習以共同歷經轉化的過程，並予以客觀的評量和提供教學回饋，足見此因素具有影響教育品質的關鍵性。

「資源」因素係指系所提供教學及研究的軟硬體資源、空間和維護管理等要素，其包含「教研資源與管理」和「教研空間」兩個構面。資源的多寡將會直接影響教育成效以及師生表現。資源應滿足學生的需求，以促進學生有效的學習。由於餐旅觀光休閒教育屬於應用性的學科，教研資源須檢視專業實作的設施與設備、管理與空間等條件是否符合利害關係人之需求，以展現此學門領域的特色。

「教師」是傳遞課程及影響學生學習成效的重要角色，教師因素包括

「師資」和「教師表現」。餐旅觀光休閒學門的師資應具有兼顧學術性與應用性特色之專長與資歷，其專長亦須與系所目標和所授科目相符。教師人數須顧及教師的工作負擔和人力運用。教師的專業成長以及教師評鑑是持續改善教研品質的手段。教師的表現除了參與學術研究活動之外，在專業實務的展現及指導亦是此學門提升品質的重要指標。

「學生成就」因素代表餐旅觀光休閒系所教育結果的品質，包括「學生表現」和「系友回饋」兩個構面，顯示在校生及畢業生的表現對於系所品質有關鍵之重要性。本研究以中、短期的學生產出為衡量指標，例如在校生獲取獎學金、相關證照及獎項，或是畢業生（系友）在業界的評價、系友組織及給予母系回饋等指標，皆是展現系所品質的關鍵要素。

「行政管理」因素是系所展現支持以達成系所目標和服務學生的行政運作能力，其包括「行政領導」及「學生管理」兩個構面。系所主任在系所行政的運作中扮演領導及推動的角色，系所的行政運作是否有效率及品質，與系所領導者有密切的關係。系所的運作需要以服務學生為本，系所行政設置專責小組，經由資訊及電腦化提昇效率，據以提升系所管理的品質。

三、跨國餐旅觀光休閒學門品質各因素之相對貢獻程度

此跨國品質評量工具的六個關鍵因素，相對於學門品質皆有很高的貢獻程度（因素負荷量），顯示這些因素均能高度反映此學門的品質構念，且美國與我國受訪教師之認知並無顯著差異。根據各品質關鍵因素貢獻程度之大小來看，依序為「課程與教學」、「教師」、「行政管理」、「學生成就」、「策略性規劃」以及「資源」，表示課程、教學方法、學習、評量與輔導、

教師品質與表現等教育系統之輸入及過程要素，對於系所教育品質具有相當程度的比重。其次，行政管理、學生成就及策略性規劃等MBNQA導向的過程和結果要素亦顯示其次要的比重，顯示TQM的品質構面能融入教育系統的品質面向之中。最後，教研空間、資源及管理狀況等要素對於反映系所品質的比重較低，由此顯示有效的教學與學習仍須人、事、物的相互配合，才能展現教育的綜效。

四、跨國餐旅觀光休閒學門品質評量工具之延展性及可行性

本研究修正模式經由美國樣本的複核效化程序，結果獲得良好的適配，因而確認此品質評量工具具有跨樣本的延展性和跨國評鑑的可行性。另外修正模式經由競爭模式的比較（包括虛無模式、單構面模式及二階七因素模式），結果支持修正模式有具有最佳的適配度，因此再度驗證本研究所發展的評量工具是一個具跨國穩定性及延展性的品質評量工具。

五、研究貢獻

在全球化教育的脈絡下，高等教育品質及專業學門水準符合國際期望的重要性逐漸增加。由於台灣正值教育評鑑的發展期，餐旅觀光休閒系所若能以學門評鑑的形式來整合並發展出一套跨國品質評量工具，可以與國際接軌、比較，進而提供國際餐旅觀光休閒學門有效的品質認證標準。另一方面，儘管關於教育品質管理的研究很多，學界多認為教育品質的概念很廣且具主觀性，難以精確的定義，以致於目前仍缺乏教育品質評量的工具。本研究乃填補此項缺口，釐清餐旅觀光休閒學門品質的概念，從定義餐旅、觀光、休閒等三個領域的教育品質概念，整合國

際間餐旅、觀光、休閒學門內相關認可系統（包括 ACPHA、QAA、TedQual、NRPA 等）的共同關鍵要素，並取得跨國資料之驗證，以效化此學門的跨國品質評量工具，提出教育品質研究上理論的貢獻。

本研究使用不同的觀點發展跨國餐旅觀光休閒學門品質模式，認為新的教育品質模式可大部分根據 TQM 的管理哲學，紮根於 CIPP 的教育理論，以調整並運用在高等教育的脈絡當中。因此本研究品質評量工具的構面並不單以產出指標為主，而是重視系所的整體運作品質。跨國餐旅觀光休閒學門品質評量工具的每一項關鍵因素都可視為是一個單獨的評鑑程序（分量表）；而在系所整體的評鑑程序中包含了「背景—輸入—過程—產出」的觀點，將影響系所品質的 CIPP 構面，作為描述、評估教育系統運作預期結果的具體項目，並反映出教育現象各個層面的品質表現。另外，此品質評量工具成功融合 CIPP 及 MBNQA 的理論模式，其指標細項具有 PDCA 之運作精神，符合 MBNQA 的架構中重視策略性規劃、執行、檢視及回饋的過程，讓系所領導者有明確的資訊瞭解系所各個面向的表現，據以持續、循環地推動全體成員改進系所品質，這種結合 CIPP 及 MBNQA 的觀點具有理論上不同的視野。

本研究選擇教育方案的利害關係人（包括業者、教師、評鑑專家及政府單位代表等），共同參與餐旅觀光休閒學門品質指標的建構與檢視；且在此品質評量工具的調查及效化過程中，亦採用台灣及美國餐旅觀光休閒系所教師的觀點，頗能反應不同文化脈絡之教育現場不同的需求與關心面向，符合教育評鑑的原則以及 MBNQA 強調以組織成員的觀點來檢視組織內部的品質管理議題。

本研究經由聚合效度、區辨效度、複核效化及競爭模式的分析，結果支持此品質評量工具為多構面的概念，符合教育品質多面向的內涵，

能更精確的衡量出各細部指標的品質和定義此學門的教育品質概念，並具有跨國評量的延展性。因此不論是後續研究者、評鑑單位或是教育單位成員，若欲瞭解跨國餐旅觀光休閒系所的品質狀況時，可採用本研究所發展的品質評量工具，以有效衡量系所品質各個面向的表現。教育評鑑若使用多構面的評量，方能從各評量構面的標準中，客觀衡量出各國的餐旅觀光休閒系所在某個面向或整體教育品質之間的差異。

本研究運用較嚴謹的高階驗證性分析抽離出此學門品質關鍵因素的相對貢獻程度，瞭解各因素對此學門品質的相對比重皆很高，由此顯示本研究所萃取的六個品質要素皆能有效反映此學門品質構念的相對重要性。若根據各品質構面的貢獻度來分，則依序為「課程與教學」、「教師」、「行政管理」、「學生成就」、「策略性規劃」及「資源」。由此看來，本研究評量工具能反映餐旅觀光休閒學門品質構念對於各關鍵因素的解釋力，具有方法上的創新。

綜上所述，本研究跨國品質評量工具是一個具有理論基礎、多面向及信效度支持的測量工具。此品質評量工具的面向融合了 CIPP 模式及 MBNQA 的指標概念，且整合 ACPHA、QAA、TedQual、以及 NRPA 等系統對於此學門品質指標的共同性，以統整為一個跨國餐旅觀光休閒學門的品質評量工具。本研究除了具有教育品質理論上的貢獻之外，亦有方法上及實務上的貢獻。在各國高等教育倡導自我評鑑和國際接軌之際，本研究所發展的評量工具能夠提供學術界及教育實務界有效衡量國際間此學門品質的各個面向，作為系所自評、自我改進及內部評鑑的參考依據。另外，此評量工具亦能作為餐旅觀光休閒學門制訂國際品質認證標準/指標和跨國品質保證的基準。

第二節　建議

根據研究結果，本研究提出針對教育評鑑單位及餐旅觀光休閒系所提出以下幾點建議：

一、對教育評鑑單位之建議

本研究所發展的跨國餐旅觀光休閒學門品質評量工具，整合了餐旅、觀光、休閒等三個學科範疇的評鑑內涵，能提供此學門一套國際品質保證的標準；而此評量工具之品質指標，亦能提供此學門評鑑一系列的跨國品質標竿準則(benchmark statements)，以作為跨國教育評鑑及比較的基準，並可作為教育評鑑單位在未來實施跨國餐旅觀光休閒學門認可/評鑑時的參考依據。教育評鑑單位若運用此套整合之品質評量工具，能減少個別系所（餐旅、觀光、休閒系所或上述系名組合）接受不同類型重複認可/評鑑的負擔，讓評鑑單位有一套符合國際潮流、適用於國際且有效整合此學門關鍵因素的跨國品質評量基準，以因應全球化教育所帶來的挑戰。

根據跨國餐旅觀光休閒學門品質關鍵因素的相對貢獻程度，可瞭解包括「課程與教學」、「教師」、「行政管理」、「學生成就」、「策略性規劃」及「資源」等各因素對學門品質的相對比重皆很高，但是仍有貢獻度大小之分。本研究建議教育評鑑單位未來在實施餐旅觀光休閒學門品質認可/評鑑時，可將重心先置於課程與教學品質，以及師資結構與表現；再來須注意系所行政管理與效率；在校生成就及畢業生表現；並檢視系所的目標、策略性規劃和改善機制；另檢視系所在空間規劃及軟硬體資源之充足性與管理情形。教育評鑑單位可對此學門認可/評鑑的標準設定層

次不同的比重，以展現此品質評量工具之效用。

由於各國在經濟、文化、政策背景上有所差異，跨國教育品質評量可能具有不少限制及挑戰。然而，若要實施本研究所發展的跨國餐旅觀光休閒學門品質的評量工具，似乎以專業認可的形式較為可行。其原因在於專業認可由獨立、具公信力的專業組織進行此學門的品質認定，經由受評系所進行自我研究，另配合同儕評鑑及實地訪視，較能整合不同國家對於餐旅觀光休閒學門品質的定義、標準及指標。此外，為了發揮外部評鑑的效用，教育評鑑單位在運用此套品質評量工具時，除了可依照本研究所發展的品質指標做為評鑑規準之外，另可配合多元的評鑑方法（例如現場觀察、師生座談會、個別訪談、問卷調查），以協助評鑑者做出客觀、合理的評判。

二、對餐旅觀光休閒系所之建議

高等教育品質評鑑雖然有一些共同的標準與程序，但是亦有其個別性。本研究跨國餐旅觀光休閒學門品質評量工具在應用上具有跨國適用的彈性，原因在於此評量工具的指標項目整合了國際間此學門內各相關認可系統的共同要素，其使用質性的描述，不同國家的餐旅觀光休閒系所能根據此套跨國品質指標的描述自訂教育目標與定位，設定符合預期學習成果的課程與教學，讓系所能保有其特色及市場的競爭力。各國的餐旅觀光休閒系所亦可根據其本身的教育背景脈絡，運用此套跨國品質評量工具作為系所在實施內部品質管理時調整的基礎。

餐旅觀光休閒系所可以應用此跨國品質評量工具之分量表（六個關鍵因素）建立符合國際趨勢的內部評鑑標準，協助系所有效衡量其品質，

以瞭解系所各個面向的品質表現，並達到資訊提供的目的。例如在系所自評中若發現某個關鍵因素的分數較低時，應針對該項品質構面的指標進行檢討，以落實系所內部評鑑機制的運作。教育品質改善是一項需要支持、溝通、及持續不斷的活動，因此長期的效果還是要建立在內部的過程及發展持續改進的文化之中。

此評量工具的六個關鍵因素（依序為課程與教學、教師、行政管理、學生成就、策略性規劃及資源）對於餐旅觀光休閒學門品質的貢獻比重皆很高，可作為此學門各系所改進品質之重點項目。本研究根據這幾個品質因素的重要性，對於餐旅觀光休閒系所提出幾點建議：

（一）教育品質首重課程、教師與教學

對於教育的效能而言，系所能否傳遞符合產業專業能力與未來趨勢的課程、對於學生學習經驗的努力，以及教師的教學品質和效果等要素，是決定教育品質良莠的關鍵指標。本研究建議餐旅觀光休閒系所首要以學生為中心，規劃符合國際潮流及學門專業所需之核心課程，以增進學生的專業能力及態度。另須注意系所師資的專長及專業發展應扣緊系所整體的目標，並兼顧理論與實務應用的需求。再者，餐旅觀光休閒教育強調與業界有良好的交流與溝通，本研究建議系所可組成業界顧問委員會(Advisory Board)，請其參與及檢視系所的課程和教學；或邀約業界主管擔任實務課程的教師，或進行協同教學；亦可運用業界資源，讓學生有和職場接觸及實習的機會。在品質管理方面，課程、師資和教學之間的關係環環相扣，系所需要有良好的課程與教學回饋機制。本研究建議系所定期針對教師進行教學評鑑以及學生滿意度調查，聽取利害關係人的意見及需求，促進學生受教育的價值，以持續改善系所的教育品質。

（二）運用品質管理導向的行政管理及策略性規劃

策略性規劃啟動教育機構進行系統運作，並作為教育結果比較的基準。行政管理有賴於領導者領導能力的推動以及其對於品質的承諾，促進系所有效運作以服務學生和系所成員。這兩個關鍵因素對於教育品質保證之成效有相輔相成的作用。本研究建議餐旅觀光休閒系所可導入如TQM 等國際品質管理系統的理念與作法，例如：讓系所成員瞭解知識管理的重要性，行政系統資訊化及電腦化，運用品質管理策略組成專責委員會及工作小組，實施品質管理與即時改善機制，以提升行政效率及各項服務品質。另研究者建議系所的領導者應先瞭解自身內外環境的優劣，可運用本研究所發展的跨國學門品質評量工具及標準，與全體組織成員共同參與規劃系所的競爭與發展策略，制訂符合國際市場潮流的願景與目標，展現系所發展的特色。

（三）強化學生成就的面向

教育品質的管理要求系所能夠符合績效責任的要求，並對學生成就與學生學習結果提出有力的證據，以便讓業界、政府及社會大眾瞭解系所的運作狀況。過去一些研究認為餐旅觀光休閒系所缺乏培養學生具備業界所需的能力，無法滿足學生的權益。因此，研究者建議餐旅觀光休閒系所應強化學生成果的展現，例如：在強化在校生成就方面，應協助學生提升其教育學習上的進步，促進學生獲獎、競賽或協助其在專業資格證照之取得，輔導學生在升學或就業方面的進展。隨著全球化與國際化的人才流動，餐旅觀光休閒教育必須培育學生具備在國際舞台的競爭力，以符合國際專業人才的需求。因此，研究建議餐旅觀光休閒系所應培養並強化學生具有跨國學門品質水準的專業能力，並致力於獲得業

界、系友、甚至是學門成員的肯定。

在展現畢業生表現方面，建議餐旅觀光休閒系所須持續追蹤並管理畢業生的流向，調查畢業生離校之後的生涯發展與進路；瞭解畢業生對於學校訓練所提供的能力、經驗及教育品質的滿意度，以及學校（系所）教育對於職場上的幫助。另建議系所建置與管理系友組織與活動，長期與畢業生保持聯繫與溝通；系所亦可選拔傑出系友並邀請其回母系演講，或舉辦活動請系友提供回饋，以提升系友對於母系的認同。這些作法間接也能展現畢業生表現及系所關懷學生的證據。

（四）增進外部資源的可及性

雖然資源是影響系所品質較低的因素，但是並不表示資源、空間與管理在改進系所品質的過程中能被忽略。相關研究曾指出餐旅觀光系所的學生對於系所資源的滿意度最低，顯示相關系所在基本的教學資源上欠缺滿足學生需求的設施，值得教學單位加以注意與改善。系所的軟硬體資源及適用性是促進教育品質的必備條件，餐旅觀光休閒學門基於實務導向的特性，更須重視設置專業設施與設備、軟硬體資源、空間及其品質的管理維護，讓學生和教師有所運用，以提升系所的教研品質。

除了學校的資源之外，研究者建議餐旅觀光休閒系所也應重視與業界和校外組織的資源連結，包括學生實習場所、建教合作及實習計劃之安排；政府、社區或產業界所能提供的教學與研究資源，包括產學合作案、地方觀光休閒資源的開發合作、觀光餐旅休閒管理人才訓練等計畫。再者，餐旅觀光休閒系所還可尋求跨國、跨校之間的合作與交流等，例如發展跨國學術合作計畫、國際師生交流、國際教育聯盟（姊妹校系）

等，皆是系所提升師生和教育品質的管道。

三、研究限制及對未來研究之建議

雖然本研究所發展的評量工具乃經由嚴謹的研究步驟而得，但仍可能存在幾項研究限制需加以注意。針對本研究的限制，以下提出未來研究的方向及建議：

（一）研究對象與抽樣的限制

本研究雖然在研究程序中包含了系所主任、教師、雇主、政府單位代表、以及教育評鑑專家的意見，但是卻沒有包含學生的觀點，以致於研究結果有可能缺乏完整詮釋系所品質的觀點。然而，本研究目的在於建立跨國學門品質評量工具，由系所教師成員當作是研究對象以汲取其對於系所品質的知覺應是適當的作法，因其具有系所自評的精神；若由學生來評量整個系所運作的指標恐怕在衡量上會失去其精確性。本研究建議未來的研究在衡量學生面向時，應將學生的聲音納入教育品質改進的過程當中，讓品質衡量能更周全的考慮不同對象的需求。

此外，本研究的跨國樣本僅限於美國及台灣教師的觀點，在研究結果的解釋上不宜過度推論。建議未來的研究能再加入英國或澳洲等更多國家的調查，做一大型的跨國比較，用以對美國及台灣的結果作一對照。由於英國的高等教育評鑑系統頗為複雜，傳統以來採取國家層級的品質保證制度，其走向為機構審議制(institutional audit)。而美國的高等教育評鑑則一向實施機構或學門的認可制，在教育評鑑的內涵上有不同的見解。因此，未來研究若能延伸至英國等其他國家，可檢視本研究所發展

的跨國餐旅觀光休閒學門品質評量工具是否能延展至不同國家，是否具有跨文化的適用性，能成為全球共通的學門品質測量工具。

（二）研究方法的限制

本研究採用科學實證的取向，作為發展及驗證跨國餐旅觀光休閒學門品質評量工具的方法。然而，這種研究取向恐無法參與被評鑑者世界的全貌，可能無法瞭解教育真實現象的複雜度。建議未來的研究可以針對不同系所、甚至不同國家的餐旅觀光休閒系所之教師進行深度訪談，或是蒐集各系所執行品質管理的文件，瞭解在不同背景脈絡下教師對於該學門系所品質的觀點，各系所對於提升教育品質的機制及具體作法，所遭遇的困難及挑戰，以及系所成員對於教育評鑑的看法與建議等，作為進一步探討跨國餐旅觀光休閒學門教育品質議題之方向。

（三）評量工具的精簡性

本研究品質評量工具的題項頗多，有可能降低填答者填答的意願、以及違反評量工具題目精簡的原則。然而，為了反映高等教育生態、以完整呈現餐旅觀光休閒學門的品質狀況，此評量工具保留了大部分的指標項目，較適合欲深入瞭解餐旅觀光休閒系所現狀的對象來使用（例如教育評鑑單位、系所領導者、教師等）。未來研究或許能試著將此品質評量工具設計成短題版的量表，必要時將題項的詞句做適當的修改，以符合量表題項精簡之優勢，讓更多研究者易於採用，以提升此評量工具的學術應用性。

（四）評量工具的預測效果

本研究經過嚴謹的量表發展流程，確認跨國餐旅觀光休閒學門品質評量工具的多元構面結構。未來的研究應能繼續就此工具之預測效度加以評估，以瞭解此工具對於不同結果變項的預測效果。例如：應用此評量工具進行餐旅觀光休閒系所的品質評估時，不同因素（品質構面）對於系所的品質結果（例如績效結果）是否能獲得顯著的影響力，以驗證本研究評量工具的預測效度。

（五）餐旅觀光休閒學門的個殊性

從國際的餐旅、觀光、休閒學門品質系統可知，各系統除了具有評鑑標準之外，往往還具有學門範疇、核心課程、畢業生應有能力的描述以及學位水準等參考依據，據以清晰地評量系所品質，同時也讓受評系所能夠做好內部的品質管理，進而提昇其教育品質。因此，建議未來研究能針對跨國餐旅觀光休閒學門的學術標準（參考如英國 QAA 訂定各學科領域的學位水準及學術應達的標準，包括學生應具備的專業能力、核心課程之內涵、以及學門標竿陳述等），邀集跨國餐旅、觀光、休閒各類科的專家學者共同商討與建構全球適用之品質參照點，以做為跨國餐旅觀光休閒學門品質系統的參考依據。

參考文獻

一、中文部分

王如哲（2005）。高等教育品質管理機制之國際經驗。**台灣教育**，**632**，21-29。

王保進（2006）。標竿取向的高等教育評鑑標準設計之研究。**教育研究月刊**，**142**，9-32。

朱振榮（2007）。有關改進澳門旅遊學院教育質量和競爭力的認證系統：旅遊教育質素認證系統。**2007 餐旅觀光休閒高等教育評鑑研討會論文集**（專題演講，頁 1-15）。台北：台灣師大。（ISBN 978-957-752-503-1）

何瑞薇譯（Sallis, E. 原著）（2002）。**全面品質教育**，台北：高等教育，（原文於 1996 年出版）。

吳思達（2000）。**高職學校全面品質管理系統建構之研究**。國立高雄師範大學教育學系博士論文。

吳清山（1998）。**學校效能研究**。台北：五南。

吳清山（2004）。提升教師素質之探討。**教育研究月刊**，**127**，5-17。

吳清山、林天祐（1994）。全面品質管理及其在教育上的應用。**初等教育學刊**，**3**，1-28。

吳清山、黃旭鈞（1995）。提升教育品質的一股新動力：談全面品質管理及其在教育上的應用。**教育資料與研究**，**2**，74-83。

吳清山、黃美芳、徐緯平（2002）。**教育績效責任研究**。台北：高等教育。

李銘輝、林香君、洪久賢、劉元安（2007），美國休閒遊憩教育評鑑制度探討其其對我國休閒評鑑之啟示，**台灣觀光學報**，**4**，73-89。

林劭仁（2004）。藝術類大學通識教育評鑑指標之建構。**藝術評論**，**15**，313-340。

邱皓政（2003）。**結構方程式模式：LISREL 的理論技術與應用**。台北：雙葉書廊。

邱皓政（2006）。**量化研究與統計分析：SPSS 中文視窗版資料分析範例解析**。台北：五南。

洪久賢（2006a）。**餐旅觀光休閒學門評鑑之研究－餐旅觀光休閒學門評鑑之跨**

國比較研究。行政院國家科學委員會補助專題研究計畫期中報告（計畫編號：NSC95-2516-S003-007）。

洪久賢（2006b）。**餐旅觀光休閒學門評鑑之研究－餐旅高等教育評鑑之研究**。行政院國家科學委員會補助專題研究計畫期中報告（計畫編號：NSC95-2516-S003-004）。

洪久賢、李銘輝、劉元安、鄧之卿、周敦懿、蔡振蒼、林香君、高崇倫、黃琬婷、林玥含（2007）。餐旅、觀光、休閒高等教育評鑑之研究。**2007 餐旅觀光休閒高等教育評鑑研討會論文集**（專題討論，頁 30-65）。台北：台灣師大。（ISBN 978-957-752-503-1）

洪久賢、周敦懿（2006）。美國高等教育餐旅學門認可制度。**評鑑雙月刊**，**4**，23-25。

洪久賢、鄧之卿、李銘輝、劉元安（2006）。英國高等教育評鑑對我國餐旅觀光休閒學門評鑑之啟示。**觀光研究學報**，**12**（4），273-294。

翁福榮、廖春文（2005）。全面品質管理與平衡計分卡在學校經營策略應用之整合模式探討。**台中教育大學學報：教育類**，**19**（2），99-126。

財團法人高等教育評鑑中心基金會（2006），**九十五年度大學校院系所評鑑實施計劃**，2006 年 4 月 20 日取自 http://www.heeact.org.tw/31.html

張明輝（2004）。平衡計分卡制度在學校績效管理之應用。**教育研究月刊**，**123**，19-25。

張明輝（2005）。優質學校教育指標—行政管理、領導與學校文化。**教師天地**，**134**，9-20。

張家宜（2004）。中美國家品質獎應用於高等教育之比較與探討。**教育研究月刊**，**123**，5-18。

教育部統計處（2007）。教育統計資料庫查詢系統—學校統計資料查詢（依學校級別查詢）。無日期，取自 http://www.edu.tw/EDU_WEB/Web/STATISTICS/index.php

郭昭佑（2001）。教育評鑑指標建構方法探討。**國教學報**，**13**，251-278。

陳正昌、程炳林、陳新豐、劉子鍵（2003）。**多變量分析方法：統計軟體應用**。台北：五南。

陳鎰明（2003），**大專體育評鑑指標建構之研究**，國立台灣師範大學體育研究

所未出版之博士論文。

黃光雄編譯（Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. 原著）（1989）。**教育評鑑的模式**。台北：師大書苑，（原文於 1985 年出版）。

黃旭鈞（2004）。課程品質管理的理念與策略。**教育研究月刊**，**123**，81-96。

黃芳銘（2004）。**結構方程模式：理論與應用**。台北：五南。

楊國賜（2005）。我國大學自我評鑑機制與運作之探討。**台灣教育**，**632**，2-12。

劉元安（2007）。世界觀光組織的觀光教育品質認證制度，**評鑑雙月刊**，**7**，58-60。

潘慧玲（1999）。學校效能相關概念的釐析。**教育研究資訊**，**7**(5)，138-153。

鄧之卿（2006）。台灣餐旅高等教育學生學習滿意度之研究，**餐旅暨家政學刊**，**3** (2)，153-167。

蕭錫錡（2006a）。**教育部與國科會合作目標導向計畫—我國大學院校機械學門評鑑之研究**。行政院國家科學委員會補助專題研究計畫成果報告（計畫編號：NSC 94-2516-S-230-002-X3）。

蕭錫錡（2006b）。美國工業技術學門認可制度對我國技職校院評鑑的啓示。**評鑑雙月刊**，**3**，26-29。

二、英文部分

Abdullah, F. (2006). Measuring service quality in higher education: Three instruments compared. *International Journal of Research and Method in Education, 29*(1), 71-89.

Accreditation Commission for Programs in Hospitality Administration, ACPHA. (2006). *ACPHA Guide to Accreditation.* Retrieved Sept. 24, 2006, from http://www.acpha-cahm.org/forms.cfm

Airasian, P. W. (1996). *Assessment in the classroom*. New York: McGraw-Hill.

Al-Turki, U., & Duffuaa, S. (2003). Performance measures for academic departments. *The International Journal of Educational Management, 17*(7), 330-338.

American Association of Higher Education (1992). *Principles of good practice for assessing student learning*. Washington DC: American Association of Higher Education.

Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin, 103*(3), 411-423.

Assante, L. M., Huffman, L., & Harp, S. S. (2007). Conceptualization of quality indicators for U. S. based four-year undergraduate hospitality management programs. *Journal of Teaching in Travel & Tourism, 7*(2), 51-71.

Badri, M. A., & Abdulla, M. H. (2004). Awards of excellence in institutions of higher education: An AHP approach. *International Journal of Educational Management, 18*(4/5), 224-242.

Badri, M. A., Selim, H., Alshare, K., Grandon, E. E., Younis, H., & Absulla, M. (2006). The Baldrige Education Criteria for performance excellence framework: Empirical test and validation. *International Journal of Quality & Reliability Management, 23*(9), 1118-1157.

Bagozzi, P. R., & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science, 16*(1), 74-94.

Banta, T. W. (1993). *Making a difference.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Barnard, C. I. (1968). *The functions of the executive*. Cambridge, MA: Harvard University.

Becket, N., & Brookes M. (2006). Evaluating quality management in university departments. *Quality Assurance in Education, 14*(2), 123-142.

Beckford, J. (1998). *Quality: A critical introduction*. London: Routledge.

Bentler, P. M., & Yuan, K. H. (1999). Structural equation modeling with small samples: Test statistics. *Multivariate Behavioral Research, 34*, 181-197.

Billing, D. (2004). International comparisons and trends in external quality assurance of higher education: Commonality or diversity? *Higher Education, 47*, 113-137.

Birnbaum, R. (1988). *How colleges work: The cybernetics of academic organization and leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Bogue, E. G. (1998). Quality assurance in higher education: The evolution of systems and design ideals? *New Directions for Institutional Research, 99*, 7-18.

Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: John Wiley.

Borahan, N. G., & Ziaiati, R. (2002). Developing quality criteria for application in the higher education sector in Turkey. *Total Quality Management, 13*(7), 913-926.

Bosselman R. H. (1996). Current perceptions of hospitality accreditation. *FIU Hospitality Review, Fall*, 77-84.

Brookes, M. (2003). Evaluating the "student experience": An approach to managing and enhancing quality in higher education. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education, 2*(1), 17-26.

Burke, J. C. (2005). The many faces of accountability. In J. C. Burke & Associates, *Achieving accountability in higher education* (pp. 256-275). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Burton, N. (2001). Managing the planning of learning and teaching. In D. Middlewood & N. Burton (Eds.), *Managing the curriculum* (pp. 55-69). Thousand Oaks, CA: Paul Chapman.

Byrne, M. B. (2001). *Structural Equation Modeling with AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Cameron, K. S. (1981). Domains of organizational effectiveness in colleges and universities. *Academy of Management Journal, 24*, 25-47.

Cameron, K. S., & Whetten, D. A. (1983). *Organizational effectiveness: A comparison of multiple models*. New York: Academic Press.

Chapman, D. W., Weidman, J., Cohen, M., & Mercer, M. (2005). The search for quality: A five country study of national strategies to improve educational quality in Central Asia. *International Journal of Educational Development, 25*, 514-530.

Cheng, Y. C. (1995). School education quality: Conceptualization, monitoring, and enhancement. In P. K. Siu, & T. K. Tam (Eds.), *Quality in education: Insights from different perspectives* (pp. 123-147). Hong Kong: Hong Kong Education Research Association.

Cheng, Y. C., & Tam, W. M. (1997). Multi-models of quality in education. *Quality Assurance Education, 5*(1), 22-31.

Clark, L. A., & Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic issues in objextive scale development. *Psychological Assessment, 7*, 309-319.

Conrad, C. F., & Wilson, R. F. (1985). *Academic program reviews: Institutional approaches, expectations, and controversies*. Washington, DC: Association for the Study of Higher Education.

Conway, J. M., & Huffcutt, A. I. (2003). A review and evaluation of exploratory factor analysis practices in organizational research, *Organizational Research Methods, 6*(2), 147-168.

Cooper, C., & Westlake, J. (1998). Stakeholders and tourism education. *Industry & Higher Education, April*, 93-100.

Council on Higher Education Accreditation, CHEA. (2002). *Review Handbook 2002*. Retrieved Nov. 8, 2005, from http://www.chea.org/international/index.asp# Speeches

Council on Hotel, Restaurant and Institutional Education, CHRIE. (2005). *Handbook of accreditation.* Retrieved Dec. 20, 2005, from

http://www.chrie.org/public/about/ Accreditation/accreditation.html

Creemers, B. (1994). Towards a theory of educational effectiveness. In A. Harris, N. Bennett, & M. Preedy (Eds.), *Organizational effectiveness and improvement in education* (pp. 109-123). Bristol, PA: Open University Press.

Crosby, P. B. (1992). Does the Baldrige Award really work? *Harvard Business Review, 70*, 127-128.

Crosby, P. B. (1996). *Quality is still free*. New York: McGraw-Hill.

Delaney, A. M. (1997). Quality assessment of professional degree programs. *Research in Higher Education, 38*(2), 241-264.

Deming, W. E. (1982). *Out of the crisis*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology.

Diamantopoulos, A., & Siguaw, J. A. (2000). *Introducing LISREL: A guide for the uninitiated*. Thousand Oaks, CA: Sage.

El-Khawas, E. (1998). Accreditation's role in quality assurance in the United States. *Higher Education Management*, *10*(3), 43-56.

European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQA. (2005). *Standards and Guidelines for a Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki: ENQA.

Fitz-Gibbon, C. T. (1996). *Monitoring education: Indicators, quality and effectiveness.* New York: Cassell.

Gaither, G., Nedwek, B., & Neal, J. (1994). *Measuring up: The promises and pitfalls of performance indicators in higher education.* ASHE-ERIC Higher Education Report 94-5. Washington, DC: George Washington University.

Garvin, D. A. (1987). Competing on the eight dimensions of quality. *Harvard Business Review, 65*(6), 101-109.

Garvin, D. A. (1988). *Managing quality: The strategic and competitive edge*. New York: Free Press.

Gater, D. S. (2002). *A review of measures used in U.S. News & World Report's American Best Colleges*. Gainsville, FL: University of Florida.

Global Alliance for Transnational Education, GATE (n.d.). Jones international

transfers global accrediting body to the United States distance learning association. Retrieved April 9, 2008, from http://www.jones.com/gate/

Gorsuch, R. L. (1983). *Factor analysis*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Gould, S. L., & Bojanic, D. C. (2002). Exploring hospitality program rankings. *Journal of Hospitality and Tourism Education, 14*(4), 24-32.

Green, D. (1994). *What is quality in higher education*? Buckingham, UK: Open University Press.

Guadagnoli, E., & Velicer, W. F. (1988). Relation of sample size to the stability of component patterns. *Psychological Bulletin, 103,* 265-275.

Gursoy, D., & Umbreit, W. T. (2005). Exploring students' evaluations of teaching effectiveness: What factors are important? *Journal of Hospitality & Tourism Research, 29*(1), 91-109.

Guyette, W. C. (1981). Perceptions of hospitality management program leaders toward specialized hospitality accreditation. *Journal of Hospitality Education, 6*(1), 59-66.

Hair, J. F. Jr., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Hamalainen, K. (2003). Common standards for programe evaluations and accreditation? *European Journal of Education, 38*(3), 291-300.

Hamm, R. W. (1988). Educational evaluation: Theory and a working model. *Education, 108*(3), 404-408.

Handfield, R., & Ghosh, S. (1995). An empirical test of linkages between the Baldrige criteria and financial performance. *Proceedings of the Decision Sciences Institute* (pp. 1713-1715). Atlanta, GA: Decision Sciences Institute.

Harvey, L. (2002). Evaluation for what? *Teaching in Higher Education, 7*(3), 245-263.

Harvey, L. (2004). The power of accreditation: Views of academics. *Journal of Higher Education Policy and Management, 26*(2), 207-223.

Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in*

Higher Education, 18(1), 9-26.

Heck, R. H., Johnsrud, L. K., & Rosser, V. J. (2000). Administrative effectiveness in higher education: Improving assessment procedures. *Research in Higher Education, 41*(6), 663-684.

Heiman, R. L. & Sneed, J. (1996). Accreditation of hospitality administration programs: An evaluation. *Hospitality and Tourism Educator, 8*(1), 61-64.

Hertzman, J. L., & Stefanelli, J. M. (2007). Quality indicators for associate degree culinary arts programs: A survey of educators and industry chefs. *Preceedings of 2007 International CHRIE Conference* (pp. 120-127), Dallas, Texas.

Hobson, P. (1999). International perspectives: A comparison of U.S., U.K., and Australian hospitality education and their university systems. In C. W. Barrows, & R. H. Bosselman (Eds.), *Hospitality management education* (pp. 213-238). Binghamton, NY: Haworth Hospitality Press.

Hofstede, G. (1984). *Culture's consequences*. Newbury Park, CA: Sage.

Horng, J. S., & Lee, M. W. (2005). Tourism and hospitality higher education in Taiwan: Past, present, and future. *Journal of Teaching in Travel & Tourism, 5*(3), 167-196.

Horng, J. S., & Teng, C. C. (2007). An evaluation on hospitality, tourism, and recreation education—A transnational comparison study and evaluation model development. *Proceedings of 5th APac-CHRIE & 13th APTA Joint Conference* (pp. 1-13), Beijing, Mainland China.

Houghton, J. (1996). Academic accreditation: Who, what, when, where, and why? *Parks & Recreation, 31*, 42.

Hu, L., & Bentler, P. M. (1990). Cutoff criteria for fit indexes in covariance. *Structural Equation Modeling, 6*(1), 1-55.

Huang, A. M. (2007). Roadmap to best practices in quality assurance in higher education: The American experience. *2007 International Conference on Higher Education Accountability* (pp. 49-78), Taipei, Taiwan.

Jauch, L. R., & Orwig, R. A. (1997). A violation of assumptions: Why TQM won't work in the ivory tower. *Journal of Quality Management, 2*(2), 279-292.

Jöreskog, K. C., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8 user's reference guide*. Chicago:

Scientific Software.

Kaplan, L. S., & Owings, W. A. (2001). Enhancing teacher and teacher quality: Recommendations for principles. *NASSP Bulletin, 85*(628), 64-73.

Kaplan, R. S., & Norton, D. P. (1996). Putting the balanced scorecard measures to work. *Harvard Business Review, Jan. 1996* (pp. 134-142). Boston, MA: Harvard Business School Press.

Kells, H. R. (1983). Improvimg institutional performance through self-study. In K.E. Young, C. M. Chambers, & H. R. Kells (Eds), *Understanding accreditation: contemporary perspectives on issues and practices in evaluating educational quality* (pp. 119-132). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Kelly, J. (1999). The role of the rector in the internationalization of an university. Paper for the *IAUP Conference 1999*. Brussels: IAUP.

Kent, W. E., Lian, K., Khan, M. A., & Anene Jr., J. O. (1993). Colleges' hospitality programs: Perceived quality. *Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly, 34*(6), 90-95.

Kline, R. B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.

Koslowski III, F. A. (2006). Quality and assessment in context: A brief review. *Quality Assurance in Education, 14*(3), 277-288.

Kwan, P. Y. K., & Ng, P. W. K. (1999). Quality indicators in higher education – comparing Hong Kong and China's students. *Managerial Auditing Journal, 14*(1/2), 20-27.

Kwan, P., & Walker, A. (2003). Positing organizational effectiveness as a second-order construct in Hong Kong higher education institutions. *Research in Higher Education, 44*(6), 705-726.

Law, R., & Chon, K. (2007). Evaluating research performance in tourism and hospitality: The perspective of university program heads. *Tourism Management, 28*, 1203-1211.

Layzell, D. T. (1998). Linking performance to funding outcomes for public institutions of higher education: the US experience. *European Journal of Education, 33*(1), 103-111.

Lewis, B. R., Templeton, G. F., & Byrd, T. A. (2005). A methodology for construct development in MIS research. *European Journal of Information System, 14*, 388-400.

Lewis, R. G., & Smith, H. D. (1994). *Total quality in higher education*. Delray Beach, FL: St Lucie Press.

López, I. G. (2005). Building Universities of Quality: An analysis of the views of university students concerning their academic training. *Higher Education in Europe, 30*(3-4), 321-334.

Lumby, J. (2001). Framing teaching and learning in the twenty-first century. In D. Middlewood & N. Burton (Eds.), *Managing the curriculum* (pp. 3-17). Thousand Oaks, CA: Paul Chapman.

Lysons, A., Hatherly, D., & Mitchell, D. A. (1998). Comparison of measures of organizational effectiveness in U. K. higher education. *Higher Education, 36*(1), 1-19.

Marcoulides, G. A., & Heck, R. H. (1992). Assessing instructional leadership effectiveness with "G" theory. *International Journal of Educational Management, 6*(3), 4-13.

Massy, W. F. (2005). Academic audit for accountability and improvement. In J. C. Burke & Associates, *Achieving accountability in higher education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Meyer, S., & Collier, D. (2001). An empirical test of the causal relationships in the Baldrige Health Care Pilot Criteria. *Journal of Operations Management, 19*(4), 403-25.

Miller, D. T., & Olsen, M. D. (1988). Setting standards for faculty evaluation. *Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly, 29*(2), 46-47.

Miraz, M. J. G. (2007). *Building a European dimension of quality assurance in higher education*. Unpublished Master thesis, Sabanci University, Turkey.

Mizikaci, F. (2006). A system approach to program evaluation and model for quality in higher education. *Quality Assurance in Education, 14*(1), 37-53.

Mok, K. H. (2000). Impact of globalization: a study of quality assurance systems of higher education in Hong Kong and Singapore. *Comparative Education*

Review, 44(2), 148-174.

Morphet, E. L., Johns, R. L., & Reller, T. L. (1982). Theory and research relating to educational administration. In E. L. Morphet, R. L. Johns, & T. L. Reller (Eds.), *Educational organization and administration* (pp. 40-59). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Mortimore, P. (1990). Measuring educational quality. *British Journal of Educational Studies, 36*(1), 69-82.

Munar, A. M. (2007). Is the Bologna process globalizing tourism education? *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education, 6*(2), 68-82.

National Institute of Standards and Technology, NIST. (2007). *Baldrige national quality program: Education criteria for performance excellence*. Retrieved June 15, 2007, from http://www.quality.nist.gov/Education_Criteria.htm

National Recreation and Park Association, NRPA. (2004). *Standards and evaluation criteria for Baccalaureate programs in recreation, park resources and leisure services*. Retrieved March 26, 2007, from http://www.nrpa.org/ content/default.aspx? documentId=1037

National Recreation and Park Association, NRPA. (2006). *Handbook for the accreditation process: A comprehensive guide to implementing the procedural guidelines*. Retrieved Nov. 19, 2007, from http://www.nrpa.org/ content/default.aspx?documentId=1011

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.

Oakes, J. (1986). *Educational indicators: A guide for policymakers.* New Brunswick, NJ: Center for Policy Research in Education.

Owens, R. G. (1998). *Organizational behavior in education* (6th ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Owlia, M. S., & Aspinwall, E. M. (1996). A framework for the dimensions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education, 4*(2), 12-20.

Patrick, W. J., & Stanley, E. C. (1998). Teaching and research quality indicators and the shaping of higher education. *Research in Higher Education, 39*(1), 19-41.

Pike, G. R. (2004). Measuring quality: A comparison of U.S. news rankings and NSSE benchmarks. *Research in Higher Education, 45*(2), 193-208.

Puffer, S. M., & McCarthy, D. J. (1996). A framework for leadership in a TQM context. *Journal of Quality Management, 1*, 109-130.

Quality Assurance Agency for Higher Education, QAA. (2000a). *Academic standards – Hospitality, leisure, sport, and tourism*. Retrieved Sept. 16, 2005, from http://www.qaa.ac.uk

Quality Assurance Agency for Higher Education, QAA. (2000b). *Handbook for academic review*. Retrieved Sept. 18, 2005, from http://www.qaa.ac.uk/ reviews/academicReview/default.asp

Quality Assurance Agency for Higher Education, QAA. (2005). *Institutional audit: England and Nothern Ireland*. Retrieved Dec. 12, 2005, from http://www.qaa.ac.uk /reviews /institutionalAudit/default.asp

Rao, S. S., Solis, L. E., & Raghunathan, T. S. (1999). A framework for international quality management research: Development and validation of a measurement instrument. *Total Quality Management, 10*(7), 1047-1075.

Rappole, L. C. (2000). Update of the chronological development, enrollment patterns, and education models of four-year, master's and doctoral hospitality programs in the United States. *Journal of Hospitality & Tourism Education, 12*(3), 24-27.

Ray, N. M., & Tabor, S. W. (2003). Several issues affect e-research validity. *Marketing News, 37*(19), 50-53.

Rindermann, H., & Schofield, N. (2001). Generalizability of multidimensional student ratings of university instruction across courses and teachers. *Research in Higher Education, 42*(4), 377-340.

Ritchi, Jr. B. (1992). New horizons, new realities: Perspectives of the tourism educator. *World Travel and Tourism Review, 2*, 257-263.

Rossi, P. H. (1985). *Evaluation: A systematic approach*. Beverly Hills, CA: Sage.

Scheerens, J. (1990). School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. *School Effectiveness and School Improvement, 1*(1), 61-68.

Seger, M., Wijnen, W. & Dochy, F. (1990). Performance indicators: A new management technology for higher education? The case of the United

Kingdom, the Netherlands and Australia. In F. Dochy, M. Segers, & W. Wijnen (Eds.), *Management information and performance indicators in higher education*. Assen, Netherlands: Van Gorcum.

Sentos, S. M. (2002). Regulation and quality assurance in transnational education. *Tertiary Education and Management, 8*, 97-112.

Seymour, D. T. (1992). *On Q: Causing quality in higher education*. New York: Macmillan.

Shafritz, J. M., & Ott, S. J. (2001). *Classics of organization theory*. London: Harcourt College.

Sizer, J. (1990). Performance indicators and management of universities in the UK: A summary of developments with commentary. In F. Dochy, M. Segers, & W. Wijnen (Eds.), *Management information and performance indicators in higher education*. Assen, Netherlands: Van Gorcum.

Smith, W. J., & Ngoma-Maema, W. Y. (2003). Education for all in South Africa: Developing a national system for quality assurance. *Comparative Education, 39*(3), 345-365.

Sohail, M. S., & Shaikh, N. M. (2004). Quest for excellence in business education: A study of student impressions of service quality. *International Journal of Educational Management, 18*(1), 58-65.

Solá, E. F., & Cooper, C. P. (1997). *An introduction to TEDQUAL: A methodology for quality in tourism education and training*. Madrid: United Nations World Tourism Organization (UNWTO).

Srikanthan, G., & Dalrymple, J. F. (2003). Developing alternative perspectives for quality in higher education. *International Journal of Educational Management, 17*(3), 126-136.

Srikanthan, G., & Dalrymple, J. F. (2007). A conceptual overview of a holistic model for quality in higher education. *International Journal of Educational Management, 21*(3), 173-193.

Stuart-Hoyle, M. (2003). The Purpose of Undergraduate Tourism Programmes in the United Kingdom. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education, 2*(1), 49-74.

Stufflebeam, D. L. (2000). The CIPP model for evaluation. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus, & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models: Viewpoint on educational and human services evaluation* (2nd ed.) (pp. 279-317). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic.

Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP model for evaluation. In T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam & L. A. Wingate (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 31-62). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic.

Su, Y. L., Miller, J. & Shanklin, C. (1997). An evaluation of accreditation curriculum standards for four-year undergraduate hospitality programs. *Journal of Hospitality & Tourism Education, 9(3), 75-79*.

Tam, M. (2001). Measuring quality and performance in higher education. *Quality in Higher Education, 7*(1), 47-54.

Tanke, M. L. (1992). Accreditation: Implications for hospitality management education. *World Travel and Tourism Review*, 287-291.

Tribe, J. (2003). Delivering higher quality: A comparative study of lecturers' perceptions and QAA subject review in tourism. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education, 2*(1), 27-47.

Underwood, S. (2000). Assessing the quality of quality assessment: The inspection of teaching and learning in British universities. *Journal of Education for Teaching, 26*(1), 73-91.

United Nation World Tourism Organization, UNWTO. (2006). *TedQual Certification System-Executive Introduction.* Retrieved Dec. 15, 2006, from http://world-tourism.org

United Nation World Tourism Organization, UNWTO. (2007). *UNWTO TedQual certified programmes and institution list*. Retrieved Dec. 18, 2007, from http://world- tourism.org

United States Department of Education (2006). College navigator, institute of education sciences. Retrieved Oct. 3, 2006, from http://nces.ed.gov/ collegenavigator/

United States Distance Learning Association, USDLA (n.d.). *USDLA new accreditation service*, Retrieved April 9, 2008, from http://www.usdla.org/ html/resources/accreditation.htm

van Damme, D. (2000). Internationalization and quality assurance: Towards worldwide accreditation? *European Journal for Education Law and Policy, 4*, 1-20.

van Damme, D. (2001). Quality issues in the internationalization of higher education. *Higher Education, 41*, 415-441.

van Vught, F. A., & Westerheijden, D. F. (1994). Towards a general model of quality assessment in higher education. *Higher Education*, *28*(3), 355-371.

Vroeijenstijn, A. I. (1999). The international dimension in quality assessment and quality assurance. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 24*(2), 237-247.

Walberg, H. J., & Zhang, G. (1998). Analyzing the OECD indicators model. *Comparative Education, 34*(1), 55-70.

Williams, T. L. (2003). *Recreation educators' and practitioners' opinions regarding program accreditation and certification*. Unpublished doctoral dissertation, University of Arkansas, Fayetteville.

Winn, B. A., & Cameron, K. S. (1998). Organizational quality: an examination of the Malcolm Baldrige National Quality Framework. *Research in Higher Education, 39*(5), 491-512.

Woodhouse, D. (2003). Quality improvement through quality audit. *Quality in Higher Education, 9*(2), 133-139.

Woodhouse, D. (2004). The quality of quality assurance agencies. *Quality in Higher Education, 10*(2), 77-87.

Woodhouse, D. (2007). Models of accountability. *2007 International Conference on Higher Education Accountability* (pp. 9-28), Taipei, Taiwan.

Yorke, M. (1999). Assuring quality and standards in globalised higher education. *Quality Assurance in Education, 7*(1), 14-24.

【附錄一】預試問卷

餐旅觀光休閒高等教育評鑑之調查問卷（預試版）

敬愛的教育先進：

您好！為了解我國的餐旅觀光休閒高等教育評鑑指標之可行性與實際執行狀況，本研究團隊正執行「國科會整合型專題研究計畫—餐旅觀光休閒高等教育學門評鑑之研究」。素仰　您在餐旅觀光休閒教育的投入，懇請您撥冗填寫本問卷，**本調查結果僅供作研究統計分析之用，絕對不會以個人資料對外公開，請您安心填寫**。本評鑑問卷之指標層面有七項標準，分別為：1.系所設立目標與自我改善，2.課程，3.教學與學習，4.資源，5.教師，6.學生，7.行政管理等，據以發展評鑑指標項目。煩請您就各評鑑指標及任教系所之實際執行狀況，逐項填寫各指標項目之符合程度，惠請將填妥之問卷於12 月 20 日前寄回。您的填答將是餐旅觀光休閒高等教育評鑑發展的重要參考，對餐旅教育具有重要貢獻。勞煩之處，敬請海涵，感謝您的協助。耑此敬祝

萬事如意

洪久賢、李銘輝、劉元安
暨研究團隊 敬啟
95.12.4

【問卷內容】

本問卷共分為兩部分，第一部份請您就任教系所之實際執行狀況，逐項填寫各指標項目之「符合程度」。第二部分是「個人基本資料」。

第一部分：餐旅觀光休閒系所評鑑指標量表

【填答說明】請分別勾選出您對任教系所**實際執行狀況**之「符合程度」。從 **1**：代表「非常不符合」； 至 **5**：代表「非常符合」；**N/A** (not applicable)：代表「無法回答或不知道」。

餐旅評鑑指標項目	實際執行狀況					
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**N/A**
1. 系所建構明確之願景、任務與目標	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. 系所建構之願景、任務與目標符合高等教育目標	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. 系所建構之願景、任務與目標符合學校中長程發展目標	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. 系所目標符合餐旅(或觀光/休閒)產業之需求和趨勢	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. 系所定期檢視與更新目標	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. 教職員與學生瞭解系所目標	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. 系所公開目標使社會大眾瞭解（例如：上網公告）	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. 系所訂定重點發展特色	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. 系所訂定中長程發展計劃	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. 系所教育目標有效反應在教學與學習活動	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11. 系所確保有明確的預期學習成果	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12. 系所確保預期學習成果符合系所之教育目標	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13. 教師、學生及外部評鑑者參與預期學習成果內容之訂定	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14. 系所設置自我評鑑機制	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15. 系所有效運作和評估自我評鑑機制	☐	☐	☐	☐	☐	☐
16. 根據利害關係人(包括學生、校友、業者等)的回饋以改進系所品質	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17. 課程架構、餐旅(或觀光/休閒)核心課程與系所目標相符	☐	☐	☐	☐	☐	☐
18. 系所課程符合產業與社會發展	☐	☐	☐	☐	☐	☐
19. 系所課程符合國際趨勢與系所發展特色	☐	☐	☐	☐	☐	☐
20. 系所設立課程規劃機制	☐	☐	☐	☐	☐	☐
21. 系所定期檢視課程規劃之成效	☐	☐	☐	☐	☐	☐
22. 系所課程規劃符合學生多元選擇需求	☐	☐	☐	☐	☐	☐
23. 系所設計課程符合連續與邏輯順序之原則(包括課程修習的順序、開設科目適切性、必/選修課程比例的情形)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
24. 系所開立課程提供明確及有系統之說明(包括公告教學大綱、學習目標、課程進度、教學方法、教學指南等)	☐	☐	☐	☐	☐	☐

餐旅評鑑指標項目	實際執行狀況					
	1	2	3	4	5	N/A
25. 系所規劃課程架構符合一般教育、專業管理及實務經驗原則	☐	☐	☐	☐	☐	☐
26. 系所課程內涵結合餐旅專業知能、技術、管理與科學	☐	☐	☐	☐	☐	☐
27. 系所課程增進學生一般學科與餐旅(或觀光/休閒)專業問題之解決能力	☐	☐	☐	☐	☐	☐
28. 系所課程培育學生學以致用之能力	☐	☐	☐	☐	☐	☐
29. 系所課程激發學生多元知能學習(包括激發創意、領導力、應對力、瞭解社會經濟與科技發展等知能)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
30. 教師針對課程及預期學習成果提供適當的教學	☐	☐	☐	☐	☐	☐
31. 教師將其研究、顧問諮詢或餐旅領域之經驗應用於教學	☐	☐	☐	☐	☐	☐
32. 教學運用餐旅(或觀光/休閒)產業及社區資源	☐	☐	☐	☐	☐	☐
33. 專業科目的教學與學習活動運用專業設施與設備	☐	☐	☐	☐	☐	☐
34. 專業科目的教學與學習活動提供餐旅業界及職場接觸的機會	☐	☐	☐	☐	☐	☐
35. 專業科目的教學與學習活動應用整合相關資訊科技系統	☐	☐	☐	☐	☐	☐
36. 教師運用多元化教學（包含教學方法、教材、教具）	☐	☐	☐	☐	☐	☐
37. 系所規劃與鼓勵學生參與國際餐旅學習交流活動(如海外參訪、海外觀摩、競賽、交流活動)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
38. 系所協助學生參與學習並給予適當的回饋	☐	☐	☐	☐	☐	☐
39. 系所有效設置或落實學生實習輔導機制	☐	☐	☐	☐	☐	☐
40. 系所有效設置或落實學生升學與就業輔導機制	☐	☐	☐	☐	☐	☐
41. 教師能根據不同類別學生之學習採取適當的評量方式	☐	☐	☐	☐	☐	☐
42. 教師訂定公正與客觀的學生學習評量規準	☐	☐	☐	☐	☐	☐
43. 教師將學生的學習評量結果有效傳達給學生並據以改進教學	☐	☐	☐	☐	☐	☐
44. 系所提供高品質的教學與研究資源	☐	☐	☐	☐	☐	☐
45. 系所提供充足的教學與研究資源	☐	☐	☐	☐	☐	☐
46. 系所設置餐旅(或觀光/休閒)專業教室	☐	☐	☐	☐	☐	☐
47. 系所有效使用餐旅(或觀光/休閒)專業教室	☐	☐	☐	☐	☐	☐
48. 系所空間與設備滿足教師教學與研究之需求	☐	☐	☐	☐	☐	☐
49. 系所規劃適切的教學與研究空間配置及動線	☐	☐	☐	☐	☐	☐
50. 系所設置並執行專業教室、儀器設備與器具管理維護辦法	☐	☐	☐	☐	☐	☐
51. 實習設施符合衛生安全之規定	☐	☐	☐	☐	☐	☐
52. 實習(驗)課程設有助教或技術人員	☐	☐	☐	☐	☐	☐
53. 專業實習廢棄物（包括廚餘、油煙等）能適切的處理	☐	☐	☐	☐	☐	☐

餐旅評鑑指標項目	實際執行狀況					
	1	2	3	4	5	N/A
54. 系所教師具備餐旅(或觀光/休閒)相關領域的專長與經歷	☐	☐	☐	☐	☐	☐
55. 師資專長符合系所之教育目標	☐	☐	☐	☐	☐	☐
56. 師資專長與所授科目相符	☐	☐	☐	☐	☐	☐
57. 系所師資人力能有效運用(包括教師教學工作負擔情形)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
58. 系所提供教師教學專業成長的管道與機會	☐	☐	☐	☐	☐	☐
59. 教師透過專業發展及教師教學評鑑，以提昇教學品質	☐	☐	☐	☐	☐	☐
60. 教師配合教育目標，進行產官學界合作與交流	☐	☐	☐	☐	☐	☐
61. 教師獲得推廣服務計畫之補助	☐	☐	☐	☐	☐	☐
62. 系所教師參與國內和國際學術或實務之活動	☐	☐	☐	☐	☐	☐
63. 教師獲得研究計畫獎(補)助或研究獎殊榮	☐	☐	☐	☐	☐	☐
64. 教師展現專業表現成果(包括擔任國家考試之命題委員、當評審、監評委員、國際裁判、競賽獲獎、指導學生參加競賽、教學研發獲獎等）	☐	☐	☐	☐	☐	☐
65. 系所學生參與校內外競賽之表現良好	☐	☐	☐	☐	☐	☐
66. 系所學生獲得獎學金	☐	☐	☐	☐	☐	☐
67. 系所學生在校期間取得餐旅(或觀光/休閒)相關證照	☐	☐	☐	☐	☐	☐
68. 系所學生參與並獲得個人或團隊表現的經驗	☐	☐	☐	☐	☐	☐
69. 系所學生參加研究及展演活動	☐	☐	☐	☐	☐	☐
70. 畢業生就業比例高	☐	☐	☐	☐	☐	☐
71. 畢業生升學比例高	☐	☐	☐	☐	☐	☐
72. 畢業生進入餐旅(或觀光/休閒)相關職場的比例高	☐	☐	☐	☐	☐	☐
73. 畢業生對餐旅(或觀光/休閒)相關產業有長期承諾與忠誠度	☐	☐	☐	☐	☐	☐
74. 餐旅業界對畢業生的評價良好	☐	☐	☐	☐	☐	☐
75. 畢業生對於系所的培育感到滿意	☐	☐	☐	☐	☐	☐
76. 畢業生對於自我工作表現與市場競爭力感到滿意	☐	☐	☐	☐	☐	☐
77. 系友組織的建立與執行	☐	☐	☐	☐	☐	☐
78. 畢業系友提供回饋給母系	☐	☐	☐	☐	☐	☐
79. 系所主管具有行政領導能力	☐	☐	☐	☐	☐	☐
80. 系所專職行政人員有效率的執行行政工作	☐	☐	☐	☐	☐	☐
81. 系所行政組織有效運作（包括招募、聘任、考核、福利與差假辦法）	☐	☐	☐	☐	☐	☐
82. 系所設置相關委員會並有效運作	☐	☐	☐	☐	☐	☐
83. 系所之經費與分配能有效管理	☐	☐	☐	☐	☐	☐

餐旅評鑑指標項目	實際執行狀況					
	1	2	3	4	5	N/A
84. 系所有效執行招生及入學安排	□	□	□	□	□	□
85. 系所行政支持與配合課程與教學	□	□	□	□	□	□
86. 系所向學生公佈相關訊息	□	□	□	□	□	□
87. 系所保存與管理學生資料	□	□	□	□	□	□
88. 系所督導系學會的運作	□	□	□	□	□	□
89. 系所建立學生意見反應與回饋之機制	□	□	□	□	□	□
90. 系所建置網頁與維護管理	□	□	□	□	□	□
91. 行政作業電腦化	□	□	□	□	□	□

第二部分：個人基本資料（請在適當的□內打勾）

1. 您任教之系所名稱為：□1.餐旅管理系 □2.餐飲管理系 □3.旅館管理系 □4.其他，請列出系名 _____

2. 您任教學校的體制為：□1.技職體制 □2.高教體制

3. 您任教系所之屬性：□1.大學部 □2.大學部含研究所 □3.研究所

4. 您目前任教系所所在區域為：□1.北區（包括基隆、台北縣市、桃竹苗地區、金門地區） □2.中區（包括中彰投地區） □3.南區（包括雲嘉南、高屏地區、澎湖地區） □4.東區（包括宜蘭、花蓮、台東等地區）

5. 您的職級為： □1.教授 □2.副教授 □3.助理教授 □4.講師 □5.講師級技術人員 □6.助理教授級技術人員 □7.副教授級技術人員 □8.教授級技術人員

6. 您**目前**是否擔任行政主管職位： □1.否 □2.是，(□a.系主任 □b.所長 □c.學校一級單位主管 □d.學校二級單位主管，請說明擔任何種職位：_____)

7. 您是否**曾任**行政主管職位：□1.否 □2.是，(□a.系主任 □b.所長 □c.學校一級單位主管 □d.學校二級單位主管，請說明擔任何種職位：_____)

8. 您在大專校院任教之年資為： 1.□1 年以下 2.□1-5 年 3.□6-10 年
4.□11-15 年 5.□16-20 年 6.□21-25 年 7.□25 年以上

9. 您在**目前系所**的專任年資為： 1.□1 年以下 2.□1-5 年 3.□6-10 年
4.□11-15 年 5.□16-20 年 6.□21-25 年 7.□25 年以上

10. 您的最高學歷為：□1.博士 □2.碩士 □3.學士 □4.專科畢業 □5.中學畢業

11. 您的最高學歷領域為：□1.餐旅管理 □2.廚藝 □3.食品營養/食品科學
□4.觀光管理 □5.休閒遊憩 □6.商管領域 □7.家政 □8.語文 □9.法律
□10.其他（請說明）_____

12. 您目前的專長領域（可複選）：□餐旅管理 □廚藝 □食品營養/食品科學
□觀光管理 □休閒遊憩 □商管領域 □家政 □語文 □法律 □其他
（請說明）_____

13. 您是否擔任過教育評鑑委員？ □1.否 □2.是，（請勾選曾任何種層級之評鑑委員，可複選：□a.一般大學 □b.科大或技術學院 □c.專科 □d.高職）

感謝您的耐心填答，本問卷到此結束！

【附錄二】中英文正式問卷

餐旅觀光休閒高等教育評鑑之調查問卷

敬愛的教育先進：

您好！為了解我國的餐旅高等教育評鑑指標之可行性與實際執行狀況，本研究團隊正執行「國科會整合型專題研究計畫—餐旅觀光休閒高等教育學門評鑑之研究」。素仰　您在餐旅教育的投入，懇請您撥冗填寫本問卷，**本調查結果僅供作研究統計分析之用，絕對不會以個人資料對外公開，請您安心填寫**。本評鑑問卷之指標層面有七項標準，分別為：1.系所設立目標與自我改善，2.課程，3.教學與學習，4.資源，5.教師，6.學生成就，7.行政管理等，據以發展評鑑指標項目。煩請您就任教系所之實際執行狀況，逐項填寫各指標項目之實際狀況之符合程度，惠請將填妥之問卷**於 3 月 23 日前**寄回。您的填答將是餐旅觀光休閒高等教育評鑑發展的重要參考，對餐旅觀光休閒教育具有重要貢獻。勞煩之處，敬請海涵，感謝您的協助。耑此　敬祝

萬事如意

洪久賢、李銘輝、劉元安
暨研究團隊 敬啟
96.3.7

【問卷內容】

本問卷共分為兩大部分，第一部份請您就任教系所之實際執行狀況，逐項填寫各指標項目之「符合程度」。第二部分請您填寫「個人基本資料」。

第一部分：餐旅觀光休閒系所評鑑指標量表

【填答說明】請分別勾選出您對任教系所**實際執行狀況**之「符合程度」。從 **1**：代表「非常不符合」； 至 **5**：代表「非常符合」；**N/A** (not applicable)：代表「無法回答或不知道」。

餐旅評鑑指標項目	實際執行狀況					
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**N/A**
1. 系所建構明確之願景、任務與目標	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. 系所建構之願景、任務與目標符合高等教育目標	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. 系所建構之願景、任務與目標符合學校中長程發展目標	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. 系所定期檢視與更新目標	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. 教職員與學生瞭解系所目標	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. 系所公開目標使社會大眾瞭解（例如：上網公告）	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. 系所確保有明確的預期學習成果	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. 系所確保預期學習成果符合系所之教育目標	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. 教師、學生及外部評鑑者參與預期學習成果內容之訂定	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. 系所設置自我評鑑機制	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11. 系所有效運作和評估自我評鑑機制	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12. 根據利害關係人(包括學生、校友、業者等)的回饋以改進系所品質	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13. 課程架構、餐旅(或觀光/休閒)核心課程與系所目標相符	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14. 系所課程符合國際趨勢	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15. 系所課程符合系所發展特色	☐	☐	☐	☐	☐	☐
16. 系所定期檢視課程規劃之成效	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17. 系所課程規劃符合學生多元選擇需求	☐	☐	☐	☐	☐	☐
18. 系所設計課程符合連續與邏輯順序之原則(包括課程修習的順序、開設科目適切性、必/選修課程比例的情形)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
19. 系所開立課程提供明確及有系統之說明(包括公告教學大綱、學習目標、課程進度、教學方法、教學指南等)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
20. 系所規劃之課程架構符合一般教育、餐旅(或觀光/休閒)管理及實務經驗之原則	☐	☐	☐	☐	☐	☐
21. 系所課程增進學生一般學科與餐旅(或觀光/休閒)專業問題之解決能力	☐	☐	☐	☐	☐	☐
22. 系所課程培育學生學以致用之能力	☐	☐	☐	☐	☐	☐

餐旅評鑑指標項目	實際執行狀況					
	1	2	3	4	5	N/A
23. 系所課程激發學生多元知能學習(包括激發創意、領導力、應對力、瞭解社會經濟與科技發展等知能)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
24. 教師針對課程及預期學習成果提供適當的教學	☐	☐	☐	☐	☐	☐
25. 教師將其研究、顧問諮詢或專業領域之經驗應用於教學	☐	☐	☐	☐	☐	☐
26. 教學運用餐旅(或觀光/休閒)產業及社區資源	☐	☐	☐	☐	☐	☐
27. 專業科目的教學與學習活動運用專業設施與設備	☐	☐	☐	☐	☐	☐
28. 專業科目的教學與學習活動提供餐旅業界及職場接觸的機會	☐	☐	☐	☐	☐	☐
29. 專業科目的教學與學習活動應用整合相關資訊科技系統	☐	☐	☐	☐	☐	☐
30. 教師運用多元化教學（包含教學方法、教材、教具）	☐	☐	☐	☐	☐	☐
31. 系所協助學生參與學習並給予適當的回饋（包括給予學生的輔導與回饋）	☐	☐	☐	☐	☐	☐
32. 系所有效設置或落實學生實習輔導機制	☐	☐	☐	☐	☐	☐
33. 系所有效設置或落實學生升學與就業輔導機制	☐	☐	☐	☐	☐	☐
34. 教師能根據不同類別學生之學習採取適當的評量方式	☐	☐	☐	☐	☐	☐
35. 教師訂定公正與客觀的學生學習評量規準	☐	☐	☐	☐	☐	☐
36. 教師依據學生的學習評量結果改進教學並促進學生學習	☐	☐	☐	☐	☐	☐
37. 系所提供充足的教學與研究資源	☐	☐	☐	☐	☐	☐
38. 系所設置餐旅(或觀光/休閒)專業教室	☐	☐	☐	☐	☐	☐
39. 系所有效使用餐旅(或觀光/休閒)專業教室	☐	☐	☐	☐	☐	☐
40. 系所空間與設備滿足教師教學與研究之需求	☐	☐	☐	☐	☐	☐
41. 系所規劃適切的教學與研究空間配置及動線	☐	☐	☐	☐	☐	☐
42. 系所設置並執行專業教室、儀器設備與器具管理維護辦法	☐	☐	☐	☐	☐	☐
43. 實習設施符合衛生安全之規定	☐	☐	☐	☐	☐	☐
44. 實習(驗)課程設有助教或技術人員	☐	☐	☐	☐	☐	☐
45. 專業實習廢棄物（包括廚餘、油煙、客房廢棄物等）能適切的處理	☐	☐	☐	☐	☐	☐
46. 系所教師具備餐旅(或觀光/休閒)管理相關領域的專長與經歷	☐	☐	☐	☐	☐	☐
47. 師資專長符合系所之教育目標	☐	☐	☐	☐	☐	☐
48. 師資專長與所授科目相符	☐	☐	☐	☐	☐	☐
49. 系所師資人力能有效運用(包括教師教學工作負擔情形)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
50. 系所提供教師教學專業成長的管道與機會	☐	☐	☐	☐	☐	☐
51. 教師透過教師教學評鑑，以提昇教學品質	☐	☐	☐	☐	☐	☐

餐旅評鑑指標項目	實際執行狀況					
	1	2	3	4	5	N/A
52. 教師配合教育目標，進行產官學界合作與交流	☐	☐	☐	☐	☐	☐
53. 教師獲得推廣服務計畫之補助	☐	☐	☐	☐	☐	☐
54. 系所教師參與國內和國際學術或實務之活動	☐	☐	☐	☐	☐	☐
55. 教師獲得研究計畫獎(補)助或研究獎殊榮	☐	☐	☐	☐	☐	☐
56. 教師展現專業表現成果(包括擔任國家考試之命題委員、當評審、監評委員、國際裁判、競賽獲獎、指導學生參加競賽、教學研發獲獎等）	☐	☐	☐	☐	☐	☐
57. 系所學生獲得獎學金	☐	☐	☐	☐	☐	☐
58. 系所學生在校期間取得餐旅(或觀光/休閒)相關證照	☐	☐	☐	☐	☐	☐
59. 系所學生獲得團隊或個人獎項	☐	☐	☐	☐	☐	☐
60. 餐旅業界對畢業生的評價良好	☐	☐	☐	☐	☐	☐
61. 系友組織的建立與執行	☐	☐	☐	☐	☐	☐
62. 畢業系友提供回饋給母系	☐	☐	☐	☐	☐	☐
63. 系所主管具有行政領導能力	☐	☐	☐	☐	☐	☐
64. 系所專職行政人員有效率的執行行政工作	☐	☐	☐	☐	☐	☐
65. 系所行政組織有效運作（包括招募、聘任、考核、福利與差假辦法）	☐	☐	☐	☐	☐	☐
66. 系所設置相關委員會並有效運作	☐	☐	☐	☐	☐	☐
67. 系所之經費與分配能有效管理	☐	☐	☐	☐	☐	☐
68. 系所有效執行招生及入學安排	☐	☐	☐	☐	☐	☐
69. 系所行政支持與配合課程與教學	☐	☐	☐	☐	☐	☐
70. 系所向學生公佈相關訊息	☐	☐	☐	☐	☐	☐
71. 系所保存與管理學生資料	☐	☐	☐	☐	☐	☐
72. 系所督導系學會的運作	☐	☐	☐	☐	☐	☐
73. 系所建立學生意見反應與回饋之機制	☐	☐	☐	☐	☐	☐
74. 系所建置網頁與維護管理	☐	☐	☐	☐	☐	☐

- 請繼續往下頁作答 -

第二部分：個人基本資料（請在適當的□內打勾）

1. 您任教之系所名稱為：□1.餐旅管理系　□2.餐飲管理系　□3.旅館管理系　□4.其他，請列出系名 _____
2. 您任教學校的體制為：□1.技職體制　□2.高教體制
3. 您任教系所之屬性：□1.大學部　□2.大學部含研究所　□3.研究所
4. 您目前任教系所所在區域為：□1.北區（包括基隆、台北縣市、桃竹苗地區、金門地區）　□2.中區（包括中彰投地區）　□3.南區（包括雲嘉南、高屏地區、澎湖地區）　□4.東區（包括宜蘭、花蓮、台東等地區）
5. 您的職級為：□1.教授　□2.副教授 □3.助理教授　□4.講師 □5.講師級技術人員　□6.助理教授級技術人員　□7.副教授級技術人員　□8.教授級技術人員
6. 您**目前**是否擔任行政主管職位：□1.否　□2.是，(□a.系主任 □b.所長 □c.學校一級單位主管 □d.學校二級單位主管，請說明擔任何種職位：_____)
7. 您是否**曾任**行政主管職位：□1.否 □2.是，(□a.系主任 □b.所長 □c.學校一級單位主管 □d.學校二級單位主管，請說明擔任何種職位：_____)
8. 您在大專校院任教之年資為：1.□1 年以下　2.□1-5 年　3.□6-10 年　4.□11-15 年　5.□16-20 年　6.□21-25 年　7.□25 年以上
9. 您在**目前系所**的專任年資為：1.□1 年以下　2.□1-5 年　3.□6-10 年　4.□11-15 年　5.□16-20 年　6.□21-25 年　7.□25 年以上
10. 您的最高學歷為：□1.博士 □2.碩士 □3.學士 □4.專科畢業 □5.中學畢業
11. 您的最高學歷領域為：□1.餐旅管理　□2.廚藝　□3.食品營養/食品科學　□4.觀光管理　□5.休閒遊憩 □6.商管領域　□7.家政　□8.語文　□9.法律　□10.其他（請說明）_____
12. 您目前的專長領域（可複選）：□餐旅管理　□廚藝　□食品營養/食品科學　□觀光管理　□休閒遊憩 □商管領域 □家政　□語文　□法律　□其他（請說明）_____
13. 您是否擔任過教育評鑑委員？　□1.否　□2.是，(請勾選曾任何種層級之評鑑委員，可複選：□a.一般大學 □b.科大或技術學院　□c.專科　□d.高職)

感謝您的耐心填答，本問卷到此結束！

Quality Evaluation Indicators for the Assessment of Higher Education Programs in Hospitality, Tourism and Leisure Studies: A Survey Questionnaire

Part 1：Quality indicators for undergraduate hospitality, tourism and leisure programs

【Instructions】 The purpose of Part 1 is to enable you to assess your program by means of a series of quality evaluation indicators, and to enable the researchers to determine the relative effectiveness of these particular indicators. Please evaluate your program by clicking in the appropriate box after each indicator. 【1】means "strongly disagree," 【5】means "strongly agree," and【N/A】means "not applicable."

Quality Evaluation Indicators	Program's Quality or Level of Performance					
	1	2	3	4	5	N/A
1. The program has a clear vision and an explicit mission, aims and objectives.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. The vision, mission, aims and objectives of the program fit the goals of higher education.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. The vision, mission, aims and objectives of the program fit the mid-term and long-term goals of the institution.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. The program periodically reviews and updates its aims and objectives.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Faculty members and students understand the aims and objectives of the program.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. The program makes its aims and objectives clear to the public (i.e. by posting them on the internet).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. The program has established specific learning outcomes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. Learning outcomes match the program's aims and objectives.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. Expected learning outcomes are established by teachers, students, and external auditors.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. The program has its own self-evaluation mechanism.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Quality Evaluation Indicators	Program's Quality or Level of Performance					
	1	2	3	4	5	N/A
11. The program effectively operates and assesses its own self-evaluation mechanism.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12. The program seeks feedback from stakeholders (i.e. students, alumni, practitioners) to improve the quality of the program.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13. The design of the curriculum and core courses is consistent with the aims and objectives of the program.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14. Program curricula are consistent with international trends.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15. Program curricula are in line with program development features.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
16. The program reviews the effectiveness of its own curriculum planning.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17. Curriculum planning meets students' needs for a wide range of choices.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
18. Curriculum design follows the principles of continuity and logical order (including the course sequence, the appropriateness of courses being provided, the ratio of required to elective courses, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
19. At the beginning of each term, students are provided with explicit course information (including a syllabus, learning objectives, the time the class meets, the teacher's teaching methods, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
20. The principles of general education, professional management, and practical experience are incorporated into the curriculum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
21. Curricula will enhance students' problem-solving ability, both in generic subjects and in the professional hospitality, tourism and/or leisure domain.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
22. Curricula will develop students' ability to apply what they have learned.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
23. Curricula will inspire students to pursue academic learning, stimulate their creativity, promote their interpersonal and leadership skills, enhance their understanding of social, economic and political issues, and improve their technological capabilities.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
24. Teachers perform effective teaching to achieve learning outcomes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
25. Teachers apply their research, counseling and/or hospitality industry experiences to their teaching.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Quality Evaluation Indicators	Program's Quality or Level of Performance					
	1	2	3	4	5	N/A
26. Teachers use hospitality, tourism and/or leisure industry and community resources in their teaching.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
27. Professional facilities and equipment are available to enhance teaching and learning.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
28. Core courses and learning activities enable students to contact the hospitality industry and profession directly.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
29. Information technology systems are incorporated into teaching.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
30. Teachers apply multiple teaching methods, teaching materials, and teaching aids.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
31. Instructors provide appropriate guidance and feedback to students to enhance their learning.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
32. Internship guidance/counseling is available for students.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
33. Career guidance/counseling is available for students.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
34. Instructors adopt a variety of assessment methods that apply to students' different learning styles to evaluate students' learning.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
35. Assessment criteria are fair and objective.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
36. Instructors use the results of assessment to improve teaching and learning.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
37. Teaching and research resources are available.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
38. The program sets up professional training labs (e.g., food & beverage service training labs, kitchen and hotel guest rooms).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
39. The program effectively uses professional training labs.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
40. The department's spaces and facilities can accommodate the needs of teaching, learning and research.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
41. The program provides appropriate space allocation and planning for teaching, learning and research.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
42. The program implements management and maintenance methods for professional labs, equipment and materials.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Quality Evaluation Indicators	Program's Quality or Level of Performance					
	1	2	3	4	5	N/A
43. Training facilities meet the standards and regulations of safety, hygiene and sanitation.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
44. Teaching assistants or technicians are available to assist with lab classes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
45. Wastes from professional training courses (e.g., kitchen waste, hotel rooms) are properly handled.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
46. All instructors have hospitality, tourism and/or leisure related experience and specializations.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
47. Teachers' specializations fit the aims of the program.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
48. Courses are assigned based on instructors' expertise.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
49. Faculty teaching load are reasonably assigned.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
50. Opportunities are available for teachers to improve their teaching and professional skills.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
51. Instructional evaluations are conducted to ensure the quality of teaching.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
52. Faculty members are actively involved in industrial, governmental, and educational cooperation and exchange activities based on the aims and objectives of the program.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
53. Faculty members receive project sponsorships from university extension services.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
54. Faculty members actively participate in domestic and international academic and/or professional activities, such as conferences, research paper publications.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
55. Faculty members receive research grants and/or research awards.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
56. Faculty members demonstrate their professional status through (for example) being appointed as national examiners, judges of skill/technique tests and international judges of professional competitions; and through the winning of competitions, the supervising of students involved in competitions, the winning of innovative teaching awards, etc.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
57. Students receive scholarships.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Quality Evaluation Indicators	Program's Quality or Level of Performance					
	1	2	3	4	5	N/A
58. Students obtain hospitality, tourism and/or leisure related certifications and/or licenses during the school year.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
59. Students receive awards from individual and/or team competitions.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
60. Graduates gain a good reputation in the hospitality, tourism and/or leisure industry.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
61. There is a well-managed and effective alumni organization.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
62. Alumni provide helpful feedback to the program.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
63. The department head demonstrates leadership ability.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
64. Full-time departmental administrative staff performs efficiently.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
65. The program's administration works effectively, including recruiting, hiring, staffing, and evaluating the faculty and the staff.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
66. Committees are formed to solve departmental issues work effectively.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
67. The department head manages the departmental budget, including its allocations, effectively.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
68. The program arranges student recruitment and admission policies effectively.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
69. The program's administration fully supports teaching and learning.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
70. The administration keeps students informed of new policies, regulations, and announcement.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
71. The program keeps and manages students' enrollment data.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
72. The program provides guidance and supervision to student organizations.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
73. The program establishes a feedback mechanism for students' opinions.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
74. The program sets up, manages, and maintains its own website.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Part 2: Personal Information

1. In which country is the program where you are currently employed located? ☐the U.S. ☐the U.K. ☐Australia
2. What is the title of the program in which you are currently employed? ☐Hospitality management ☐Food & Beverage management ☐Hotel management ☐Tourism management ☐Leisure/Recreation management ☐Other, please list the name of the program _____
3. Within which institutional system are you currently employed? ☐Vocational & technological system ☐Higher Educational system ☐Other. Please specify: _____
4. In which kind of academic program are you currently employed? ☐Undergraduate program ☐Undergraduate/graduate program combined ☐Graduate program
5. What are your current academic rank and administrative position, if any? Please check all that apply: ☐Professor ☐Associate professor ☐Assistant professor ☐Instructor ☐Administrator, please specify position: _____☐Other. Please specify: _____
6. Have you ever had any administrative appointment? ☐No ☐Yes. Please specify position: _____
7. For how many years have you been employed in higher education? ☐Under 1 year ☐1-5 years ☐6-10 years ☐11-15 years ☐16-20 years ☐21-25 years ☐Above 25 years
8. For how many years have you been employed by your current institution? ☐Under 1 year ☐1-5 years ☐6-10 years ☐11-15 years ☐16-20 years ☐21-25 years ☐ Above 25 years

9. What is the highest degree you have earned? Please specify degree title (i.e. PhD) and major (i.e. Hospitality Management):

   ☐ Doctoral degree: _____ ☐ Master's degree: _____

   ☐ Baccalaureate degree: _____ ☐ Associate degree: _____

   ☐ Other: _____

10. What type of hospitality/tourism/leisure industry experience have you had? Please check all that apply: ☐Student or faculty internship ☐Management training program ☐Management position, please specify:_____; _____ years ☐Other, please specify: _____; _____ years. ☐ None

11. Have you ever been appointed as an educational quality auditor or evaluator?

    ☐No ☐Yes. Please identify what type of auditor/evaluator you are or were. Please check all that apply: ☐4-year university or college ☐2-year college ☐High school or vocational high school ☐Other. Please specify: _____

Thank you for your participation.

****