

## 学术领导力发展：

### 基于一个 Erasmus+能力建设项目对机构层面影响的探索性研究

作者

Ngoc Bich Khuyen Dinh<sup>1</sup>, Chang Zhu<sup>1</sup>, Aysun CALISKAN<sup>1</sup>, and Zhao Cheng<sup>1</sup>

<sup>1</sup> 比利时布鲁塞尔自由大学 VUB

#### 摘要

本研究探讨了基于伊拉斯谟+能力建设项目的高等教育（HE）学术领导力发展项目在机构层面的影响。该项目通过研讨会与培训项目在 3 年内进行学术领导力培训。项目实施两年后，通过调查与半结构性访谈对中期影响进行了评估。在加入项目计划超过 12 个月的参与者中，有 92 人自愿参加了在线调查。其中，21 名参与者参与了半结构式访谈。我们采用了混合方法来回答研究问题。研究结果表明，该项目在包括跨机构网络、合作、伙伴关系、高等教育相关政策的制定与实践等不同方面产生了积极影响。该研究在说明学术领导力发展项目如何有助于帮助学术机构扩大其联系和伙伴关系以实现发展与创新的机构目标方面提供了经验证据。研究结果有助于政策制定者、大学管理者与相关的利益相关者。此外，本研究中所探讨的学术领导力发展项目的方法可以在不同的背景下广泛运用。

#### 1. 引言

在过去的几十年里，世界各地的高等教育机构（HEI）经历了根本性的挑战，促使其寻找替代性的解决方案，以维持其声誉并促进创新。根据 Antoine & Van Langenhove（2019）的说法，正在发生的困境包括资源的稀缺性、对研究概况的竞争、人口结构的变化以及越来越多的监管与审查。除此之外，在保持学术界独特的规范与价值观的同时，适应市场驱动的政策压力是高等院校面临的另一个挑战。在这种具有挑战性的背景下，大学的成功主要取决于机构治理与各级学术领导者的重要作用，以协调工作、确保实践与沟通的透明度（Zhu & Zayim-Kurtay, 2018）。

这项研究涉及来自不同背景的高等教育利益相关者，主要是在伊拉斯谟+能力建设项目下欧洲与中国大学间进行。在欧盟支持的项目框架下，有许多涉及欧洲与中国高等教育机构的合作项目。例如，2013-2016 年的欧盟-中国 DOC 项目，2015-2018 年的 LEAD 项目，以及 2019-2023 年的 LEAD2 项目。2019 年初启动的 LEAD2 项目旨在加强中国与欧洲高校学术领导能力建设，促进大学治理与学术领导力发展。秉承以往合作项目的宝贵成果，关于学术领导能力建设的 LEAD2 伊拉斯谟+项目涉及 12 所欧洲与中国大学。它为相关利益方的能力建设、合作、伙伴关系与政策对话提供了广泛的机会。该项目的主要目的不仅是提高学术领导者与工作人员个人的能力，并且还促进有关大学治理与学术领导者在机构层面的合作、伙伴关系。尽管双方现有的机构合作具有优势与好处，但支持中欧机构在大学治理和学术领导力方面的发展与合作理论和经验知识不足（Zhu 等, 2017; Zhu & Zayim-Kurtay, 2018）。据作者所知，在现有的文献中，没有研究考察欧洲与中国机构之间的合作项目在组织层面的影响。尽管如此，一些研究建议进一步研究考察欧洲与中国大学之间的合作，以发现相关问题，加强双方的相互了解和进一步合作（Cai, 2019; Zhu 等, 2017; Zhu & Zayim-Kurtay, 2018）。

此外，一些研究呼吁对学术领导力发展进行比较分析（Bolden 等, 2012; Liu, 2019; Zhu & Zayim-Kurtay, 2018）以及领导力培训在组织层面的影响（Subramony 等, 2018; Wallace 等, 2021）。在此背景下，本研究旨在研究伊拉斯谟+计划下有关大学治理与领导力发展的具体项目的影响，该项目涉及欧洲与中国的高等院校。两个主要问题如下：

1) 高等院校学术领导力发展项目对参与的欧洲与中国高等院校在合作和伙伴关系方面有哪些感知上的影响？

2) 高校学术领导力发展项目在高校相关政策和实践方面对参与的欧洲与中国高校有什么影响？

## 2. 文献回顾

### 2.1. 领导力、领导力发展与学术领导力的概念化

在过去的几十年里，领导力的概念基于不同的视角被广泛地概念化（Day, 2001; Day 等, 2021; Liu, 2019; McCauley & Palus, 2021）。在目前的研究中，我们将领导力定义为一群人内部协作活动的结果，以实现组织目标与愿景（Day, 2001; Liu, 2019）。

在过去的几十年里，领导力发展的主流方法强调的是针对领导者的个人技能、能力与行为的构建和发展。毫不奇怪，培训设计与评估标准主要是基于技能和能力的（Black & Earnest, 2009; Kellogg Foundation, 2002; Kirkpatrick, 1994）。然而，最近的研究指出，21 世纪的领导力发展不仅要关注领导者的技能和能力提升，还要强调团队或组织内部与跨团队的集体领导力发展（Day 等, 2021; Liu, 2019）。换句话说，这样的领导力发展项目同样促进了领导者的发展，领导力发展也得到了强调（Day 等, 2021; Liu, 2019; McCauley & Palus, 2021）。在本研究中，该领导力发展的方法得到采用。

根据 Grunefeld 等（2015）的研究，“学术领导者”的概念传统上是指担任学术领导职位的人，如院长、系主任、主任。然而，最近的研究也提到了作为学术界的非正式领导人，他们在项目组或小型研究团队中担任领导职务（Dinh 等, 2021; Grunefeld 等, 2015; Marquis 等, 2017）。在目前的研究中，我们将“学术领导者”指的是在大学里担任正式学术领导职务的学术带头人，以及同时担任正式和非正式领导职务、负责研究和教学的学术人员。

### 2.2. 高等教育背景下的领导力发展

大量研究表明，高等教育领导力发展对学术机构内质量提升与创新的重要性（Dinh 等, 2021; Ladyshevsky & Flavell, 2011; Marquis 等, 2017）。除此之外，由于在知识构建与传播方面需要学术自由和自主性，学术环境中的领导力比其他学科更加复杂（刘, 2019）。此外，过去几十年来，大学内部发生的快速而有力的变化导致学术领导者的角色与责任发生了实质性的变化（Sewerin & Holmberg, 2017; Author et al., 2018）。在新的背景下，大学领导被要求更有特色、更有合作精神、更有灵活性，以应对行政、财务、学术等在管理机构方面固有的复杂性（Pani, 2017）。遗憾的是，以往的研究报告指出，学术领导所需的能力与技能不足（Garwe, 2014; Parrish, 2015）。因此，在一些研究文章中强调了大力支持领导者与工作人员提高领导能力的学术领导力发展（Jooste 等, 2018; Ladyshevsky & Flavell, 2011; Pani, 2017; Tran & Tran, 2020）。除此之外，最近的研究发现，分布式领导与变革型领导是学术机构中存在的最适合和最常见的领导风格（Dinh 等, 2021; 刘, 2019）。因此，建议将学术领导力发展的重点放在人力资本与社会资本的提升上（Day 等, 2021; Dinh 等, 2021; Zulfqar 等, 2021）。

### 2.3. 高等院校学术领导力发展设计

本研究中所利用的领导力培训项目是一项于 2019 年 1 月开始的持续的领导力发展干预项目。图 1 描述了该项目设计。该计划的主要目标群体包括欧洲与中国的学者以及来自 12 所合作大学的学术领导者。适应三种理论培训方法（作为系统能力的领导力、作为个人能力的领导力与作为关系能力的领导力），项目内容主要强调三个主题：大学治理、学术领导力、网络与合作。关于培训形式，该项目提供年度培训与研讨会系列，从面授到在线培训形式。此外，在线知识库的设计是为了提供关于大学治理与学术领导的培训材料和资源。建立了一个网络社区，参与者可以分享实践经验并扩大他们的专业网络。总的来说，该项目旨在实现提高学术领导者个人能力（人力资本）并促进其机构内外合作领导力发展（社会资本）的最终目标。

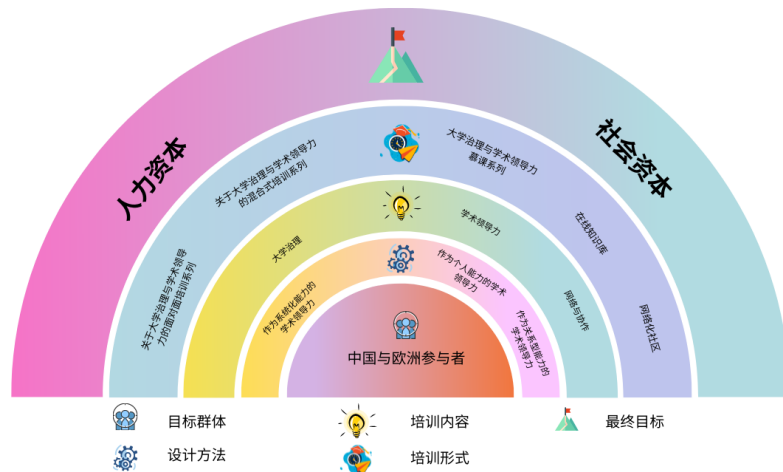


图 1. ALD 培训设计

## 2.4. 评估领导力发展培训的（中期）影响

### 2.4.1. 理论框架

关于评估领导力培训项目的评价框架，最有影响力的模型是 Kirkpatrick 的评价分类法，有四个层次的评估标准。i) 反应（学习者对课程的满意程度），ii) 学习（学习者掌握知识与技能的程度），iii) 行为（学习者将获得的知识、技能转移到工作场所的程度），iv) 结果（学习者在工作中实际运用其在培训中获得的技能对其所在的组织机构的影响程度）（Kirkpatrick, 1994; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006; Ries, 2019）。为了更深入地了解领导力培训如何影响个人的知识、技能、能力，还引入了其他一些评价模型，如逻辑模型、EvaluLEAD、变化理论（Black & Earnest, 2009; Kellogg Foundation, 2002）。例如，EvaluLEAD 的概念模型（Black & Earnest, 2009）由个人、组织或社会领域的九个学习成果组成。在探索 55 个社区领导力培训项目的影响的研究中，Kellogg 基金会（2002）发现了个人层面上最常见的五个结果：知识、技能与观念的改变；价值观与信仰的改变；行为的改变；领导力的途径和关系。

无论现有的评价模型提供了哪些优势，这些框架的共同缺点是没有完全抓住学习的多维性，主要关注个人结果（领导者发展），而没有考虑集体结果（领导力发展）的作用（Wallace 等，2021）。为了填补这一空白，Wallace 等人（2021）提出了一个综合评估模型（图 2），为评估领导力发展项目提供了指导方针，其中同时强调了人力资本目标与社会资本目标。

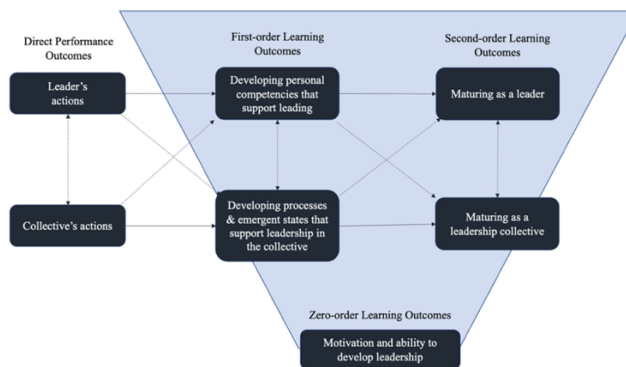


图 2. 领导者与领导力发展学习成果的评估模型（Wallace 等，2021）。

如图 2 所示，评价框架由个人层面或集体层面的领导行动所产生的直接和间接绩效结果组成。一阶（个人层面）的学习成果被定义为个人的知识、技能和能力的变化，或集体的新兴阶段和过程，从而使领导力得到提升。二阶（集体层面）的学习成果被概念化为成熟过程的产物，导致了领导身份和认识论的变化。作为一种集体现象，领导力发展相应地指的是多层次的集体发展，从双人组到组织，或整个社会

(Wallace 等, 2021)。最后, 零阶学习结果提供了领导者和领导力发展的基础, 支持整个模型的学习。在本研究中, 我们主要关注的是集体层面的成果。个人层面的成果将在另一项研究中单独强调和考察。

#### 2.4.2. 关于领导力发展项目影响评估的研究空白

对领导力发展项目的评估起着至关重要的作用, 因为它们提供了培训质量的关键指标。虽然有大量的研究在调查领导力项目的有效性与影响 (Dopson 等, 2018; Ladyshevsky & Flavell, 2011; Liu, 2019), 但现有文献中存在着一些局限性。

首先, 评估领导力发展项目的中期影响的研究很缺乏。大多数关于评估领导力发展项目的研究大多局限于测量学习者的“满意度与学习”, 因为这些测量可以在给定的领导力发展项目结束时或培训课程结束后立即实施 (Grunefeld 等, 2015; Joseph-Richard 等, 2020; Ladyshevsky & Flavell, 2011; Ries, 2019)。由于成本高, 涉及的工作多 (如课后与学习者的互动), 很少有人花精力去评估领导力培训项目在中期与长期的成果和影响 (Joseph-Richard 等, 2020; Ries, 2019)。尽管如此, 一些关于领导力发展的研究表明, 有效的领导力项目更有可能产生长期的积极效果 (Grunefeld 等, 2015; Joseph-Richard 等, 2020; Ladyshevsky & Flavell, 2011; Ries, 2019)。因此, Joseph-Richard 等人 (2020) 呼吁对领导力发展项目的影响进行调查, 并采用时间敏感的方法。在目前的研究中, 我们将影响定义为对参与领导力项目所带来的中期或长期变化的衡量, 或对实现最终目标的项目有效性的衡量 (Ladyshevsky & Flavell, 2011; Ries, 2019)。

其次, 在现有的文献中, 很少有人对机构层面上的领导力培训结果进行评估。虽然有几项研究对领导力发展项目在个人层面的影响提出了见解 (Dopson 等, 2016; Evans, 2014; Ladyshevsky & Flavell, 2011), 但在组织层面评估项目有效性的研究却很少 (Subramony 等, 2018)。然而, 一些研究表明, 领导力发展项目的影响可以体现在个人、专业或组织背景上 (Kellogg 基金会, 2002; Ries, 2019)。因此, 本研究主要关注高校学术领导力发展项目在机构层面的影响。

第三, 缺乏复杂的领导力培训评估研究。在过去的几十年里, 大多数的领导力发展项目都强调磨练个人技能与针对领导者的行为。因此, 培训设计与评估标准通常是基于技能和能力的 (Black & Earnest, 2009; Kellogg Foundation, 2002; Kirkpatrick, 1994)。然而, 最近的研究强调了复杂的领导力发展项目的重要性, 它包括两个主要部分。(i) 个人内部维度, 侧重于促进人力资本, 包括领导者获得的认知与行为技能; (ii) 人际维度, 涉及增强团体的社会资本与参与, 以实现共同目标和机构价值 (Day 等, 2021; Liu, 2019; Subramony 等, 2018)。遗憾的是, 在现有文献中, 研究这种复杂的领导力项目的影响的研究仍然不足 (Subramony 等, 2018)。

### 3. 研究方法

这项研究是在 Erasmus+ 项目的框架下进行的, 该项目是关于欧盟-中国高等教育机构的能力建设。作为项目的一部分, 我们进行了调查与半结构性访谈, 重点是评估高等教育学术领导力发展项目 (如 2.2 节所述) 对参与机构在合作与伙伴关系以及高等教育相关政策和实践方面的中期影响。

关于测量工具, 我们用中文与英文编制了一份 24 个项目的调查问卷。为了确保两个版本的含义一致, 我们进行了回译。访谈问题是在调查的基础上设计的。这些问题也被翻译成中文, 并回译成英文, 以确保其意义相当。为了收集所设计的工具的有效性与可靠性的证据, 我们使用了一小部分调查参与者与受访者进行了试点研究。

调查数据的收集是通过 Qualtrics™ 研究工具进行的, 在 2020 年 12 月至 2021 年 2 月期间开放 90 天。向所有加入该项目超过 12 个月的参与者发送了邀请邮件, 随后间隔三周发送了两封提醒邮件。

至于定性数据, 在 2020 年 12 月至 2021 年 2 月进行了半结构化的访谈。访谈问题与定量数据收集的问题是平行的。对中方参与者的访谈是由讲母语的研究人员实施的。每次访谈平均持续 34.40 分钟 (最少 24 分钟, 最多 50 分钟)。

数据分析程序包括三个主要步骤。(i) 定量数据分析 (在线调查); (ii) 定性数据分析 (访谈); (iii) 混合方法分析, 研究定性结果如何支持、反驳、扩大或深化定量结果 (Creswell, 2009)。

关于定量分析部分，数据分析是用 SPSS（28 版）进行的。对所有变量进行了描述性统计与独立样本 t 检验，以分析学术领导力发展的影响。至于定性分析，首先对访谈数据进行逐字记录。之后，本研究使用了内容分析，因为它是一种适合分析书面与口头形式的数据的方法（Erlingsson & Brysiewicz, 2017）。它也被用来探索叙述的主题，总结主要观点，并做出有效的推论（Krippendorff, 2004）。关于代码与以下类别和主题是如何从数据中出现的，采用了归纳法（Merriam, 2009）。关于混合方法的分析，鉴于在线调查与访谈中都强调了参与者对参加培训项目后的个人成长与专业实践的看法，因此将这两方面的定性结果与定量结果联系起来，以便更深入地了解培训项目的影响（Creswell & Clark, 2010）。

#### 4. 结果

总共有 92 名参与者自愿参加了此次调查。其中，41.3%为男性，58.7%为女性。调查对象的年龄分布在 23 至 70 岁之间（M=40.67；SD=12.39）。调查中，45.1%的参与者学术领导经验少于 5 年，44.1%的参与者领导经验超过 5 年。关于参与者人口统计学信息的更多细节可以在附录 1 中找到。

定性数据集包括 21 名文化背景不同的参与者，包括欧方 LEAD2YAL Summer 2022 青年学术领导力培训名单 overview & scoring.xlsx 与中方参与者。在参与者中，57.1%为男性，42.9%为女性。年龄分布从 32 到 70 岁不等（M=47.38；SD=10.37）。更多关于参与者情况的细节可以在附录 2 中找到。

#### RQ1. 高校学术领导力发展项目对参与的欧洲与中国高校在跨机构网络、协作和伙伴关系方面的影响

定量研究结果显示，欧方与中方参与者对高校学术领导力发展项目对跨机构网络与合作的影响有很高的认知度（表 1）。结果显示，两组参与者对该项目对参与大学之间伙伴关系的积极影响的认同程度都很高（分别为 M=4.18，SD=.74；M=4.25，SD=.87）。其中，中方参与者报告的项目对伙伴关系的影响程度低于欧方参与者。然而，这种差异是不显著的（t=.435；p>.05）。相反，中方参与者表达了高校领导力项目对建立联系的影响相对较高（M=4.33；SD=.60 vs M=4.18；SD=.87）、加强相互理解（M=4.41；SD=.67 vs M=4.40；SD=.88），加强合作大学之间的信任（M=4.27；SD=.64 vs M=4.13；SD=.93），两组之间的差异是不显著的（分别为 t=-1.030；p>.05；=-0.73；p>.05；=-.904；p>.05）。

表 1. 高校学术领导力发展项目对欧洲与中国高校之间建立跨机构网络的影响

	中国参与者		欧洲参与者		t	Sig.
	平均值	标准差	平均值	标准差		
该计划对所有参与大学之间的伙伴关系产生了积极的影响	4.18	.74	4.25	.87	.435	.664
该计划有助于在伙伴机构与非伙伴机构之间建立联系	4.33	.60	4.18	.87	-1.030	.306
该计划增强了利益相关者之间的相互了解	4.41	.67	4.40	.88	-.073	.942
该计划有助于加强伙伴机构与非伙伴机构之间的信任	4.27	.64	4.13	.93	-.904	.368

至于对提高利益相关者对大学治理与学术领导力多样化的认识的影响，中欧方参与者普遍表示，项目帮助利益相关者更好地了解大学治理和学术领导力的共性与差异，提高了对大学治理与学术领导力的重要性的认识，增强了对合作大学的理解（表 2）。在两组的比较中，中方参与者对大学治理与学术领导力的共性和差异有更高的认识（M=4.47；SD=.54 vs M=4.35；SD=.80），对项目在学术环境中增强对学术领导力实践多样化的理解程度更高（M=4.41；SD=.61 vs M=4.35；SD=.89）。相比之下，欧方参与者对合作大学内大学治理的重要性（M=4.47；SD=.84 vs M=4.35；SD=.71）与利益相关者对大学结构多样化的理解（M=4.50；SD=.78 vs M=4.43；SD=.73）的认识水平略高。然而，两组之间的差异都是不显著的（P>0.05）。

表 2. 高等教育学术领导力发展项目对提高欧洲与中国高等教育机构对大学治理和学术领导力多样化的认识的影响

	中国参与者		欧洲参与者		t	Sig.
	平均值	标准差	平均值	标准差		
该项目使利益相关者更好地了解有关大学治理与学术领导的共同点和差异	4.47	.54	4.35	.80	-.854	.396

该项目促进了伙伴大学对大学治理重要性的认识	4.35	.71	4.47	.84	.745	.459
该项目增强了利益相关者对大学结构多样化的理解	4.43	.73	4.50	.78	.431	.667
该项目增强了利益相关者对大学学术领导力实践多样化的理解	4.41	.61	4.35	.89	-.392	.696

关于高校学术领导力发展项目对欧洲与中国机构间跨机构合作的影响，研究结果显示两组之间有很高的一致性。中方参与者对该项目在提供欧方和中方参与者大学治理和学术领导力方面合作领域的洞察力有相对较高的看法（ $M=4.45$ ;  $SD=.61$  vs  $M=4.38$ ;  $SD=.86$ ）。同样地，中国同行对该项目如何促进伙伴大学和非伙伴大学之间有效的国际合作做法的认同程度更高（ $M=4.27$ ;  $SD=.77$  vs  $M=4.20$ ;  $SD=.91$ ）。然而，两组之间的差异并不显著（分别为  $t=-.490$ ;  $p>.05$ ;  $t=-.421$ ;  $p>.05$ ）。

**表 3.** 高校学术领导力发展项目对欧洲与中国高校跨机构合作的影响

	中国参与者		欧洲参与者		t	Sig.
	平均数	标准差	平均数	标准差		
该项目使利益相关者对欧盟与中国在学术领导和大学治理方面的合作领域有了更深入的了解	4.45	.61	4.38	.86	-.490	.625
该项目促进了伙伴大学与非伙伴大学在学术领导力方面的有效国际合作实践	4.27	.77	4.20	.91	-.421	.675

与定量研究结果一致，定性研究结果表明，高校学术领导力发展项目对跨机构合作与伙伴关系有重大影响（表 4）。结果显示，中国样本有三个主要主题。根据频率分析，中方参与者最常提到的主题是建立组织网络，在这个主题下有五个分主题。具体来说，中方参与者认为，高等教育领导力发展项目对增进合作大学之间的相互了解与建立信任以及建立国际联系有重大影响。此外，该项目对实现共同目标与愿景的贡献被认为是该主题下的关键。特别是，在被引用最多的主题下发现了两个独特的副主题，包括建立国内联系和提高声誉。换句话说，中方参与者强调了领导力项目对发展当地大学之间的紧密联系与提升机构形象的积极作用。

高校学术领导力发展项目对跨机构合作与伙伴关系机会的影响是另一个被提及的主题。在这一主题下，跨机构合作的机会被提及最多，而具体的合作活动包括研究合作、教育交流、专业发展也被赋予了重要的作用。

作为高等教育学术领导力项目的第三个重要影响，在对大学治理（UG）与学术领导力（AL）的重要性的多样化的认识这一主题下有两个主要类别。虽然大学治理与学术领导力的多样化被提及得最多，但一些中方参与者也强调了对大学治理与学术领导力的重要性的认识。

关于欧方参与者的回答，有三个主要的主题，是与中方参与者共有的。被引用最多的主题是建立组织网络，其中包括三个子主题。加强相互理解与建立信任是这一主题的核心内容，而建立联系与实现共同目标似乎也是欧方参与者认为的重要影响。

在对跨机构合作与伙伴关系机会的影响方面，确定了四个次主题。其中，合作机会（一般）是被提及最多的方面，其次是研究合作、教育交流与专业发展。

关于对大学本科生和大学生的重要性与多样化的认识，有两类被强调。在这个主题下，对 UG 与 AL 多样化的认识是被引用最多的类别。

**表 4.** 高校学术领导力项目对合作与伙伴关系的影响（定性结果）

主题	显现的类别	频率	%	最常见的代码
项目中方参与者 建立/扩大组织网络	加强相互了解+建立信任	19	14.8	沟通两个地理区域；弥合差异；了解双方；相互信任；相互认可
	建立国际联系	17	13.2	长期关系；建立密切联系；建立网络；组织网络；加强伙伴关系；国际网络

	实现共同的目标/愿望	9	7.0	分享领导力方面的经验；解决共同的治理与领导力挑战；实现国际化目标；相互成就
	加强国内联系	8	6.2	与当地大学的联系；国内网络；国内合作伙伴
	提高声誉	3	2.4	宣传机构形象；提高声誉
<b>跨机构合作与伙伴关系的机会</b>	跨机构合作的机会（各领域）	17	13.2	国际合作；欧盟-中国合作；多边合作；欧盟-中国合作；二人合作；跨国合作；罗斯-边境高校合作；区域合作；自下而上与自上而下的合作方式
	研究方面的合作	16	12.5	大学治理与领导力研究；比较研究；欧盟-中国政策相关研究；合作研究
	教育交流中的合作	13	10.2	研究生的联合培训；纳入培训；监督；考察访问
	专业培训方面的合作	3	2.4	联合领导力发展培训；能力建设计划
<b>大学中大学治理与学术领导力的重要性和多样性的认识</b>	多样化	20	15.6	欧盟高校治理体系；中国高校治理体系；不同的治理体系；对系统差异的认识(C11,3)
	重要性	3	2.4	提高了对领导力发展的认识；关注 UG 与 AL
<b>项目欧方参与者建立组织网络</b>	加强相互了解 建立信任	20	24.0	加强相互了解；弥合分歧；弥合两个地理区域；建立具体协议；两个不同的理解在一起
	建立联系	9	10.8	建立联系；扩大网络；机构层面的网络；建立密切联系；建立关系
	实现共同的目标/愿望	8	9.6	共同治理与领导挑战；共同制定解决方案；共存的挑战；实现国际化目标；共同的问题
<b>跨机构合作与伙伴关系的机会</b>	合作的机会（各领域）	14	16.8	合作治理与领导；国际合作；协作伙伴关系；机构合作；欧盟与中国的伙伴关系；与中国大学的伙伴关系
	研究方面的合作	7	8.4	关于制服与领导力的研究；比较研究；欧盟与中国政策相关的研究；学术贡献；科学网络
	教育交流方面的合作	6	7.2	联合培训；共享学分制；文凭互认；国际学生流动；流动学生；教育网络
	专业培训方面的合作	4	5.0	联合领导力发展培训；联合能力建设计划；员工发展
<b>大学中大学治理与学术领导力的重要性和多样性的认识</b>	多样化	11	13.2	中央集权制；中国高校治理体系；欧洲高校治理体系
	重要性	4	5.0	对领导力发展的认识；对大学治理与学术领导力的关注

## RQ2. 高校学术领导力发展项目对欧洲与中国参与高校在高校相关政策和实践方面的感知影响

定量研究结果表明，欧方与中方的参与者对高校领导力发展项目对高校相关政策与实践的影响达成了高度一致，包括在形成新的国际合作模式方面的一些挑战，即 UG 与 AL。

关于高等教育学术领导力发展项目对欧洲与中国高等院校的高等教育相关政策的影响程度，欧方与中方参与者都表示高度认同。虽然中方参与者中方参与者对该项目在UG与AL相关政策改革提供良好参考方面的认同度相对较低（M=4.33；SD=.79 vs M=4.45；SD=.78），但他们对该项目对高校相关政策发展的贡献的认同度较高（M=4.33；SD=.65 vs M=4.15；SD=.77）。然而，两组之间的差异并不显著（分别为t=0.701；p>.05；=-1.229；p>.05）。

**表 5.** 高校学术领导力发展项目对欧洲与中国高校内高校相关政策的影响

	中国参与者		欧洲参与者		t	Sig.
	平均值	标准差	平均值	标准差		
该计划的成果可以为机构层面的大学治理相关政策改革提供良好的参考	4.33	.79	4.45	.78	.701	.485
该项目对大学治理的政策制定与机构层面的领导力有所贡献	4.33	.65	4.15	.77	-1.229	.222

至于该项目对高校政策相关的对话与机构间合作的影响，定量研究结果显示，在四个方面都有较高的感知认同。此外，中方与欧方参与者在所有方面都没有差异。中方参与者对高等教育领导力发展项目对教育政策的影响（M=4.47；SD=.84 vs M=4.35；SD=.71）、中国高等教育背景下的大学治理政策（M=4.18；SD=.81 vs M=4.00；SD=.90）与欧洲背景下的大学治理政策（M=4.16；SD=.80 vs M=4.01；SD=.87）的认同程度略高。相反，欧方参与者对该项目在政策对话方面的贡献表示了更高的认同水平（M=4.38；SD=.74 vs M=4.35；SD=.74）。

**表 6.** 高校学术领导力发展项目对欧洲与中国高校间政策相关合作和政策对话的影响

	中国参与者		欧洲参与者		t	Sig.
	平均值	标准差	平均值	标准差		
该项目对欧盟与中国的高等教育政策及其合作产生了积极影响	4.27	.89	4.20	.85	-.402	.689
该项目对中国高等教育背景下的大学治理政策有积极影响	4.18	.81	4.00	.90	-.975	.332
该项目对欧洲高等教育背景下的大学治理政策有积极影响	4.16	.80	4.01	.87	-.885	.379
该计划有助于不同大学之间的政策对话	4.35	.74	4.38	.74	.141	.888

与定量研究结果一致，定性研究结果表明，高等教育领导力发展项目对合作大学的高等教育相关政策与实践产生了深远影响。此外，定性数据提供了对该项目如何积极影响机构内部与外部的见解。表 7 列出了这些结果。

关于对合作大学中与高等教育相关的政策与实践的影响，欧方与中方参与者的样本都出现了两个共同主题的代码。然而，这些主题的子主题在每个组别中都显示出轻微的差异。对于中方参与者来说，对高等教育相关政策与实践的理解在内部影响这一主题下得到了最大的贡献。政策调整与发展也被强调为重要的方面。在外部影响方面，有三个类别，包括政策对话、形成与大学本科与高等院校相关的国际合作模式的潜力，以及挑战。

与中国同行类似，欧方参与者强调内部与外部影响是高校领导力发展项目对高校相关政策与实践影响的主要领域。在内部影响方面，被引用最多的主题是对高等教育相关政策与实践的理解以及对学术管理的文化理解，这一点被认为是非常重要的。这一主题下的第三个重要方面是政策调整与发展。至于外部影响，欧方参与者也提到了政策对话的机会，其次是建立国际合作模式的潜力与挑战。



表 7. 对欧洲与中国高等教育机构中与高等教育相关的政策与实践的影响（定性结果）

主题	显现的类别	频率	%	最常见的代码
<b>项目中方参与者</b>				
<b>内部影响：对制服与高等院校相关政策的认识和调整</b>	对高等教育相关政策与实践的理解	12	25.0	与领导有关的政策；政策差异；欧洲的高等教育相关政策；中国的高等教育相关政策
	政策调整与发展	5	10.4	机构内的领导力培训；联合培训项目；联合研究机构
<b>外部影响：政策相关合作的机遇与挑战</b>	政策对话	12	25.0	中欧高校相关政策的合作；政策建议；政策咨询报告
	形成与大学治理与学术领导力相关的国际合作模式的潜在力量	10	20.8	欧盟-中国领导中心；欧盟-中国高等教育合作模式；合作平台；统一的合作框架。
	挑战	9	18.8	对欧洲大学的了解有限；促进更紧密合作的需要；沟通；合作伙伴的需要；语言障碍；时间与耐心；疫情
<b>项目欧方参与者</b>				
<b>内部影响：对大学治理与学术领导力相关政策的认识与调整</b>	对高等教育相关政策与实践的理解	15	29.4	领导力相关政策；政策差异；欧洲的高校相关政策；中国的高校相关政策
	对学术领导与管理相关问题的文化理解	15	29.4	领导力方面的文化差异；管理方面的文化理解；机构文化敏感性
	政策调整与向 ALD 的发展	4	7.8	战略计划调整；战略计划准备；战略发展
<b>外部影响：政策相关合作的机遇与挑战</b>	政策对话	8	15.6	机构层面的协议；交流与高等教育政策相关的信息、知识、实践；政策相关的解决方案
	形成一个与 UG 与 AL 相关的国际合作模式的潜力	5	10.0	欧盟-中国高等教育伙伴关系模式；合作治理与领导模式；国际领导模式
	挑战	4	7.8	耗时，进展缓慢

## 5. 讨论

鉴于需要对大学治理与学术领导力进行更多的研究，本文是第一批揭开高等教育（HE）学术领导力发展项目对具体参与的欧洲与中国大学的影响的研究之一（Dopson 等，2018；Dumulescu & Mutiu, 2021；Hundessa, 2019）。利用比较分析的视角，目前的研究为高校学术领导力发展项目如何对机构的高校合作、伙伴关系与高校相关政策产生影响提供了经验证据与新见解。此外，研究产生的丰富结果支持了关于复杂领导力发展项目在机构层面的影响的理论研究（Wallace 等，2021）。此外，研究结果对欧洲与中国高等院校在大学治理和学术领导力方面的进一步发展也很有价值。

关于对合作与伙伴关系的影响，定量与定性的研究结果都一致表明，高校学术领导力发展项目对合作大学之间的合作与伙伴关系有积极的贡献。这些结果与文献一致，表明领导力培训项目的效果不仅体现在个人或专业方面，也体现在组织方面（Kellogg 基金会，2002；Kirkpatrick, 1994；Ries, 2019；Wallace 等，2021）。

定量研究结果表明，人们对高校学术领导力发展项目在建立跨机构网络、提高对大学治理与学术领导力多样化的认识，以及欧洲与中国高校之间的跨机构合作方面的积极影响有很高的认知度。这些结果与之前强调欧洲与中国利益相关者之间合作的潜在好处的研究结果一致（Cai, 2019；Zhu 等，2017；Zhu &

Zayim-Kurtay, 2018)。尽管欧方与中方参与者在特定方面存在相对差异，但差异并不明显。换言之，关于该项目对加强欧洲与中国大学之间的相互了解和合作的贡献，两个群体在许多方面都有共同的想法。这表明，欧洲与中国的机构都发现了高等教育学术领导力发展项目的重要性和重要价值，并从中受益。

与定量结果一致，定性结果显示，中方与欧方的参与者都强调了对加强相互理解、建立信任以及合作机构间跨机构合作机会的贡献。结果显示，高校学术领导力发展项目大大有助于克服 Cai (2019) 研究中提出的中欧高校机构之间缺乏信任与相互了解的挑战。此外，研究结果还表明，该项目成功地满足了双方对高等教育国际化的期望 (Cai, 2019)。中方参与者进一步强调了高校学术领导力发展项目对建立国内联系与提升机构形象的影响。这一点很有意义，因为加强国内大学之间的合作无疑是能力建设项目的附加价值之一。研究结果赞同 Cai (2019) 的观点，即中国高校通过更多的合作来加强其学术竞争力与声誉的重要性和策略。

关于高校学术领导力发展项目对高校相关政策与实践的影响，研究结果显示，伊拉斯谟+项目在大学治理 (UG) 与学术领导力 (AL) 方面对双方的高校相关政策和实践产生了积极影响，并为机构内部的高校政策改进以及欧洲与中国高校之间的高校政策相关合作提供了独特的机会。定量研究结果指出，该项目对欧洲与中国院校内部的政策发展做出了积极贡献，并影响了合作大学之间的政策对话。正如 Cai (2019) 与 Liu (2019) 所指出的，提高双方对高等教育相关政策的认识被认为是高等教育机构之间相互理解、进一步合作和创新的基础。

定性研究结果不仅支持了定量研究结果，而且对该项目如何在内部与外部积极影响合作机构提供了更深刻的见解。两个样本在提高对高等教育相关政策与实践的认识和调整方面都有共同的想法，即对 UG 与 AL 的影响。中方与欧方的参与者都强调，该项目使院校更好地了解高等教育相关政策，为双方的政策对话创造机会，并促使院校调整和制定与学术领导力发展相关的战略计划。研究结果支持 Zhu & Zayim-Kurtay (2018) 的研究结果，指出欧洲与中国的大学都有对学术领导者能力建设的需求。欧洲参与者进一步强调，高校学术领导力项目使他们能够更好地理解从中国大学学到的管理文化差异。鉴于中国院校在过去几年中的显著发展，成为全球学术机构界的重要竞争者，欧洲学员想学习中国领导人如何治理他们的机构，如何适应变化和推动创新也就不足为奇了 (Cai & Yan, 2015)。中国学员与欧洲学员都强调，高等教育学术领导力项目成功地为形成新的大学治理与学术领导力国际合作模式提供了深厚的基础，这与 Cai (2019) 强调中国与欧盟在不同方面的高等教育合作的重要性的说法是一致的。除此之外，在这方面的影响方面也考虑到了一些挑战。与会者指出，在建立 UG 与 AL 的合作模式方面，需要时间来显现其影响。此外，中国大学与欧洲大学都需要克服语言障碍和相互理解的挑战，以建立一个可持续的 UG 与 AL 的合作模式。这些结果与 Cai (2019) 的研究指出的中国与欧洲机构之间合作的关键障碍是一致的。

## 6. 局限性与建议

需要注意本研究的几个局限性。本研究只涉及一个伊拉斯谟+能力建设项目框架内的样本参与者。因此，所研究的影响与具体项目与参与该项目的具体成员和高等院校有关。然而，由于欧洲的高等院校来自六个国家，而中国的高等院校来自中国的五个不同地区，本研究的结果对其他类似的高等院校或类似的合作项目有一定的相关性，并提供一些启示。本研究的另一个可能的限制是关于受访者的领导职位。最高层的受访者较少，而系和教研室层面的参与者比例较大。因此，样本可能不能完全代表参与项目的中国与欧洲利益相关者的整体参与者。我们建议未来的研究让更多高层的利益相关者（如大学的（副）校长、（副）校长与政策制定者）参与进来，以深入了解他们的观点。此外，研究结果是基于受访者的自我认知，参与者的答案可能是基于他们自己的经验与对相关问题的认识。此外，该研究是在项目实施约两年后进行的。因此，该项目对高等教育政策与实践的影响并没有完全体现在本研究的结果中，或者说还没有完全反映出来。我们建议在未来的研究中复制这项研究，以进一步考察该项目在中期与长期的影响。

## 7. 意义

目前的研究是研究学术领导力发展项目在机构层面影响的少数研究之一。通过对高等教育 (HE) 学术领导力发展项目如何影响机构合作、伙伴关系与政策发展的深入了解，我们的研究提请注意发展国际学术领导力发展项目的重要性和潜力，该项目旨在提高学者与领导者的个人能力，并同样促进参与机构之

间的合作与伙伴关系。我们的研究结果还强调了发展和加强可持续网络的重要性，以促进合作伙伴之间以及其他方面的相互理解，从而实现共同的目标与愿景。

## 参考文献

- Antoine, A., & Van Langenhove, L. (2019). Global challenges and trends of university governance structures. In C. Zhu & M. Zayim-Kurtay (Eds.), *University Governance and Academic leadership in the Eu and China* (pp. 233–245). IGI Global.
- Black, A., & Earnest, G. (2009). Measuring the Outcomes of Leadership Development Programs. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 16(2), 184–196.
- Bolden, R., Gosling, J., O'Brien, A., Peters, K., Ryan, M., Haslam, A., Longswort, L., Dadidovic, A., & Winkleman, K. (2012). *Academic Leadership: changing conceptions, identities and experiences in UK higher education*. Leadership Foundation for Higher Education.
- Cai, Y. (2019). China-Europe Higher Education Cooperation: Opportunities and Challenges. *Frontiers of Education in China*, 14(2), 167–179.
- Cai, Y., & Yan, F. (2015). Supply and Demand in Chinese Higher Education. In S. Schwartzman, P. Pillay, & P. Pinheiro (Eds.), *Higher Education in the BRICS countries: Investigating the pact between higher education and society* (pp. 149–169). Springer.
- Creswell, J. W., & Clark, L. P. (2010). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications, Inc.
- Creswell, John W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Day, D. (2001). Leadership Development: A review in context. *Leadership Quarterly*, 11, 581–613.
- Day, D., Riggio, R., Tan, S., & Conger, J. A. (2021). Advancing the science of 21st-century leadership development: Theory, research, and practice. *The Leadership Quarterly*, 32, 101557.
- Dinh, N., Caliskan, A., & Zhu, C. (2021). Academic leadership: Perceptions of academic leaders and staff in diverse contexts. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(6), 996–1016. <https://doi.org/10.1177/1741143220921192>
- Dopson, S, Ferlie, E., McGivern, G., Fischer, M., Mitra, M., Ledger, J., & Behrens, S. (2018). Leadership Development in Higher Education: A Literature Review and Implications for Programme Redesign. *Higher Education Quarterly*, 1–17. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.18104.39686>
- Dopson, Sue, Ferlie, E., McGivern, G., Fischer, M., Ledger, J., Behrens, S., & Wilson, S. (2016). *Research and development series: the impact of leadership and leadership development in higher education: a review of the literature and evidence*. <https://doi.org/978-1-906627-89-8>
- Dumulescu, D., & Mutiu, A. (2021). Academic Leadership in the Time of COVID-19—Experiences and Perspectives. *Frontiers in Psychology*, 12.
- Erlingsson, C., & Brysiewicz, P. (2017). A hands-on guide to doing content analysis. *African Journal of Emergency Medicine*, 7, 93–99. <https://doi.org/A hands-on guide to doing content analysis>
- Evans, L. (2014). What is effective research leadership? A research-informed perspective. *Higher Education Research & Development*, 33(1), 46–58. <https://doi.org/10.1080/07294360.2013.864617>
- Garwe, E. (2014). The effect of institutional leadership on quality of higher education provision. *Research in Higher Education Journal*, 22(1), 1–10.
- Grunefeld, H., Tartwijk, J., Jongen, H., & Wubbels, T. (2015). Design and effects of an academic development programme on leadership for educational change. *International Journal for Academic Development*, 20(4), 306–318.
- Hundessa, F. (2019). Academic leadership: exploring the experiences of department heads in a first generation university in Ethiopia. *International Journal of Leadership in Education*. <https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1545922>
- Jooste, K., Frantz, J., & Waggie, F. (2018). Challenges of academic healthcare leaders in a higher education

- context in South Africa. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(4), 692–708.
- Joseph-Richard, P., Edwards, G., & Hazlett, S. (2020). Leadership development outcomes research and the need for a time-sensitive approach. *Human Resource Development International*, 24(2), 173–199.
- Kellogg Foundation, W. . (2002). *Evaluating outcomes and impacts: a scan of 55 leadership development programs*. Battle Creek, W.K Kellogg Foundation.
- Kirkpatrick, D. (1994). *Evaluating Training Programs: The Four Levels*. Berrett-Koehler Publishers.
- Kirkpatrick, L., & Kirkpatrick, J. (2006). *Evaluating training programmes: the four levels*. Berret- Koehler.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*. Sage.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-322-81888-1\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-322-81888-1_2)
- Ladyshevsky, R. ., & Flavell, H. (2011). Transfer of training in an academic leadership development program for program coordinators. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(127–147).
- Liu, W. (2019). Higher education leadership development: an international comparative approach. *International Journal of Leadership in Education*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1623920>
- Marquis, E., Martensson, K., & Healey, M. (2017). Leadership in an international collaborative writing groups (ICWG) initiative: implications for academic development. *International Journal for Academic Development*, 22(3), 211–222.
- McCauley, C. ., & Palus, C. . (2021). Developing the theory and practice of leadership development: A relational view. *The Leadership Quarterly*, 32(5), 101456.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2020.101456>
- Merriam, S. . (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (3rd ed.). Jossey-Bass.
- Pani, A. (2017). Academic leadership: concept, Attributes and Practices. *University News*, 55(49), 17–25.
- Parrish, D. (2015). The relevance of emotional intelligence for leadership in a higher education context. *Studies in Higher Education*, 40(5), 821–837.
- Ries, P. . (2019). Evaluating impacts of the municipal forestry institute leadership training on participants’ personal and professional lives. *Urban Forestry & Urban Greening*, 39, 1–8.
- Scott, G., Coaters, H., & Anderson, M. (2008). *Learning Leaders in Times of Change: Academic Leadership Capabilities for Australian Higher Education*. University of Western Sydney, Australian Council for Educational Research.
- Sewerin, T., & Holmberg, R. (2017). Contextualizing distributed leadership in higher education. *Higher Education Research & Development*, 36(6), 1280–1294.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1303453>
- Subramony, M., Segers, J., Chadwick, C., & Shyamsunder, A. (2018). Leadership development practice bundles and organizational performance: The mediating role of human capital and social capital. *Journal of Business Research*, 83, 120–129.
- Tran, L., & Tran, N. (2020). Leadership in international education: leaders’ professional development needs and tensions. *Higher Education*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10734-019-00494-1>
- Wallace, D. M., Torres, E. M., & Zaccaro, S. J. (2021). Just what do we think we’re doing? The learning outcomes of leader and leadership developmen. *The Leadership Quarterly*, 32(5), 101494.
- Weiss, H. . (1997). *Handbook of industrial and organizational psychology* (M. . Dunnette & L. . Hough (eds.); pp. 171–221). Consulting Psychologists Press.
- Zhu, C, Cai, Y., & Francois, K. (2017). Perceptions of European and Chinese stakeholders on doctoral education in China and Europe. *European Journal of Higher Education*, 7(3), 227–242.
- Zhu, C, & Zayim-Kurtay, M. (2018). University governance and academic leadership: Perceptions of European

and Chinese university staff and perceived need for capacity building. *European Journal of Higher Education*, 8(4), 435–452. <https://doi.org/10.1080/21568235.2018.1458636>

Zhu, Chang, & Zayim-Kurtay, M. (2019). *University Governance and Academic leadership in Eu and China*. IGI Global.

Zulfqar, A., Valcke, M., Quraishi, U., & Devos, G. (2021). Developing Academic Leaders: Evaluation of a Leadership Development Intervention in Higher Education. *SAGE Open*, 1–15.

## 附录

附录 1. 参与调查问卷的中欧方参与者的基本信息 (N=92)

变量	类别	统计数据	百分比 (%)
<b>性别</b>	男	38	41.3
	女	54	58.7
年龄 (M= 40,67; SD=12,39)	22-29	9	9.7
	30-39	33	35.4
	40-49	32	34.4
	50 以上	16	17.2
	缺失	3	3.3
<b>学术领导经验</b> (M= 8,78; SD=8,50)	青年 (0-5 年)	42	45.1
	中层 (6-10 年)	15	16.1
	高层 (>10 年)	26	28.0
	缺失	10	10.8
<b>背景</b>	来自中国大学	51	54.8
	来自欧洲大学	41	44.2

附录 2. 参加访谈的中欧方参与者的基本信息 (n=21)

变量	类别	统计数据	百分比 (%)
<b>性别</b>	女	9	42.9
	男	12	57.1
年龄 (M= 47,38; SD=10,37)	30-39	6	28.6
	40-49	8	38.1
	50 以上	7	33.3
	缺失	0	0.0
<b>学术领导经验</b> (M= 8,71; SD=5,65)	青年 (0-5 年)	9	42.9
	中层 (6-10 年)	4	19.0
	高层 (>10 年)	8	38.1
<b>职位</b>	校级/高层	3	14.3
	院/中层	12	57.1
	系/基层	6	28.6
<b>背景</b>	来自中国大学	11	52.4
	来自欧洲大学	10	47.6
<b>总数</b>		<b>21</b>	<b>100</b>