

第二章 文獻探討

本章針對研究主題，分為四部份加以探討。第一節包含學習動機概念、學習動機相關理論、成人參與學習動機因素研究之文獻檢閱；第二節為職能發展之相關研究，包含國內外學者、實務專家與人力發展機構所歸納之職能發展內涵；第三節介紹學習行為表現對學習動機與職能發展關係之影響，主要以 Vroom 之 VIE 型模為理論基礎；第四節則針對我國在職進修教育發展與現況作介紹。

第一節 進修動機理論與相關研究

一、動機的意涵

動機(motivation)一詞源自於拉丁文的 movere，其意為推動或引發(to move)，演化的過程，使自己能動的個體，得到生活所需或逃避危害之源。動機是無法被直接看見的，我們看到的是行為的改變，因此心理學家由觀察到的刺激情境及行為來推定動機(吳靜吉，1994)。界定動機的意義是相當困難的，因為人類行為的動機是心理內部的狀況或條件，不易描述觀察，因而動機是一「假設性的構念」，建立在對內在需要及其所衍生的活動或行為結果的基礎之上(吳瓊恩，2006：499)。Maslow(1987)認為動機最原始的典範來自於飢餓，當一個人感覺到肌餓時，他的生理和心理各方面的機能、能力和功能都會發生轉變，因此產生一種驅力(drive)，促使人類發生行為去滿足欲望與匱乏感，然而驅力並非孤立、具體、或可定位的意念，而是一種全面性的概念，驅力包括簡單的生理驅力和複雜的愛的驅力。心理學對動機所下的定義為：指引起個體活動，維持已引起的活動，並導使該活動朝向某一目標的內在歷程。因此動機的主要涵義是外顯行為

的內在動力，在心理學上有許多名詞與動機有概念上的關係，例如(張春興，1994：219-295)：

1. 需求與驅力：廣義而言，需求、驅力和動機三者的涵義相同，都是用來表達個體行為的內在原因或內在動力。
2. 好奇與習慣：好奇是促使個體對新奇事物去觀察、探索和鑽研，從而獲得對環境中事物了解的一種原始性內在衝動。習慣是習慣性的行為或動機。
3. 態度與興趣：態度指個體對人、對事、對週遭世界所持有的一種具有一致性與持久性的傾向。興趣是個體內在心理對某種事物所表現的選擇。
4. 意志和價值觀：意志是個人對自願選定與自認為有價值的目標戮力完成的內在心理歷程。價值觀是個人據以為判斷是非善惡的標準。
5. 刺激和誘因：誘因是指誘發個體行為的外在原因，外在原因所指的就是刺激。

Hoy 和 Miskel(1986: 177-197)提出「動機的一般模型」，以圖 2-1-1 動機循環圖的五階段來說明，他們認為當個人所需求的與所預期的兩者之間產生不平衡的狀態時，個人會採取某些行為來降低此一不均衡，當行為獲得結果或誘因的滿足時，目標會進一步成為反饋修正內部狀態，增加或減少不平衡的狀態。

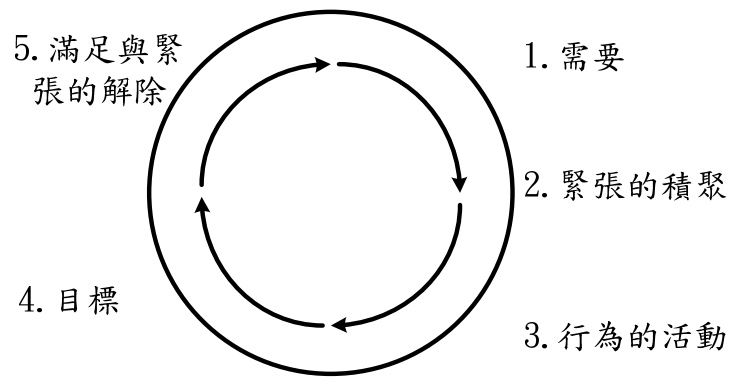


圖 2-1-1 動機循環圖的五階段

資料來源：Reece & Brandt, 1981:122-123

(引自吳瓊恩，2006：500)

綜合上述，動機是一種發自於內在心理感到不平衡、或欲望無法滿足的需求和驅力，受到外在刺激或誘因，以及個人內心態度和價值觀的影響，導致個體的行為產生與持續。然而這種意念或驅力並非來自於單一的原因或理由，而可能是包含多個理由的連續性行為模式。

二、參與教育之需求理論與動機理論

(一)需求理論 (Need-based Theory of Motivation)

人類的動機發生原因多半來自於需求，需求的匱乏或者心理或生理上的不平衡狀態會激發或引導人類追求需求滿足與身心平衡的行為，關於學習的動機也植基於需求的發生，當人類對環境的感受產生不平衡或發自內心的學習需要時，人們便會增加學習或在教育的動機，Maslow 對學習行為上亦主張，學習行為不是外鑠的，而是內發的，學習者本身具有內發的成長潛力 (張春興，1995)。

Maslow 從 1943 年開始在期刊上發表以心理學的角度探討人類的動

機，1954 年和 1970 年出版的「激勵與性格」(Motivation and personality)一書中可以看出他多年來的研究所歸納出的動機理論的發展。Maslow 的需求層次理論把人類的需求由下而上排列為五個層次，分別為：(1) 生理需求；(2) 安全需求；(3) 社會需求（歸屬感）；(4) 自尊需求；(5) 自我實現需求。最底層的生理需求是最基本的需求，一旦滿足了會向上進展到其他層次的需求滿足，因此人類的行為是由一種層次的需求所引發。而後，在 1969 年 Maslow 去世的前一年又提出第六層「靈性需求」，亦即超越個人存在的需求，關懷他人並且追求美感和生命的意義，接近宗教信仰的滿足境界 (Maslow, 1970；吳瓊恩，2006)。

其後，Alderfer 針對 Maslow 的需求層次理論進行修正提出 ERG 理論，分別為「生存需求」、「關係需求」，和「成長需求」，但是他認為不同的層次可能同時發生，並且不限於 Maslow 所描述的逐層向上發展。其中生存需求等同於 Maslow 的生理和安全需求；關係需求相當於 Maslow 的社會需求；成長需求則相似於 Maslow 的自尊和自我實現需求。此外，仍有許多學者以需求為基礎來探討人類參與活動的動機，如 McClelland 發展一套與參與學習關係密切的成就動機測量方法，包含成就需求、權力需求，和親和需求；Herzberg 提出保健和激勵雙因子理論，保健因素包括金錢、工作保障、工作條件和人際關係等，這些因素只能防止不滿的產生而不能產生激勵的效果；激勵因素包括成就、升遷或自我成長等，可以提升滿足感增加工作動機。說明了除了外在層面的生理和社會需求因素之外，也包括了行為者發自內心成長需求的激勵因素，如成就感和自我實現等。Alderfer 和 Herzberg 的需求理論基本上都可以歸類到 Maslow 的需求層次理論，如圖 2-1-2 所示 (Werner & DeSimone, 2006；吳靜吉，1994；吳瓊恩，2006)。

Maslow 的需求理論影響各領域之研究相當廣泛，本研究所使用之成人進修理論主要即以需求理論為基礎而開展，此外，本論文之基本假定亦根據需求理論認為，參與進修者之進修原因係基於 Maslow 需求理論的各

個層次而決策，例如為了滿足求知慾、升遷或加薪、社會成就等期望而參與在職進修。

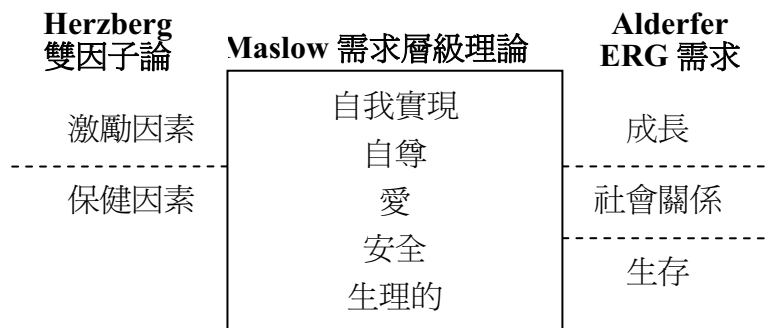


圖 2-1-2 Alderfer 的 ERG 需求，Maslow 的五層級和 Herzberg 的雙因子理論之間的關係

資料來源：Luthans, 1992: 161

(二) Boshier 一致性模式 (Congruence Model)

Boshier(1973)的學習動機理論融入了社會、心理和制度層面的變數，探討個人和社會環境之間的一致性關係，他認為驅力(driver)和剝奪(deprivation)是行動的根源，當個人內在自我的狀態不平衡的時候，會往更高層次去尋求狀態的平衡。他根據 Maslow 的需求層次理論的觀點來解釋不同需求的個人的學習動機，將參與學習者分為兩種型態：「成長動機」(growth motivation)與「匱乏動機」(deficiency motivation)，其中成長動機者內在自我協調一致(intra-self congruence)，並且具有自主性及內在導向，擁有處理和適應環境不協調一致的能力，因此通常他們的行動是發自內在的需求或個人計畫，而非來自於外在環境的壓力；匱乏動機者的內在自我不一致(intra-self incongruence)，抱持的行為態度是為了賺錢、滿足基本需求與生存需要、並且學習是為了獲得生存所需的知識或技術，或為了符合他人的期望或要求。Boshier 成人教育參與動機的一致性模式如下圖所示

(圖 2-1-3)：

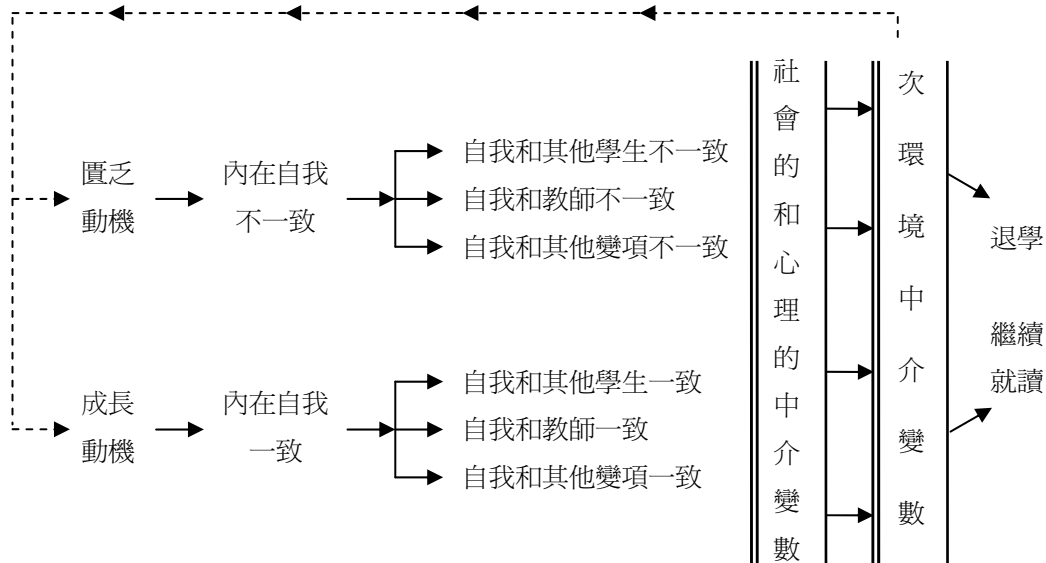


圖 2-1-3 Boshier 成人教育參與動機、一致性、中介變項和退卻關係的假設模式

資料來源：Boshier, 1973: 257

(三) Tough 預期效益說(Anticipated Benefits Theory)

Tough 是研究自我導向(self-directed)學習的領導者，在自我導向學習的研究上有很大的貢獻。Tough 及其同事在 1979 年進行一項實驗，要學習者依序提出參與學習的理由，因為他們假設學習者的行為是可以被瞭解的，且學習者本身很清楚參與學習的原因，基本上成人學習者是自我導向的，學習者所意識到的預期效益比環境的壓力還重要，因此他們以學習者所意識到的學習預期效益來建立理論模式。Tough 等人指出預期效益過程有五個階段：

1. 進行學習活動。
2. 獲得知識或技巧。
3. 應用知識。

4. 得到物質獎賞，如升遷。
5. 得到非物質的獎賞，如學分或學位。

五個階段學習者預期效益的比率分別為 24%、19%、33%、15%、9%。此外，經由前述的實驗中發現，每個階段中學習者的預期效益通常包括滿足感、自我尊榮感，和來自他人的回應，其中又以滿足感和自我尊榮感佔 90%以上 (Cross, 1981)。

(四) Cross 連鎖反應模式(Chain-of Response Model, COR)

Cross(1981)認為不論參與任何學習活動都是一種連鎖反應的結果，他將這種理論稱之為「連鎖反應模式」，其關係如圖 2-1-4 所示：

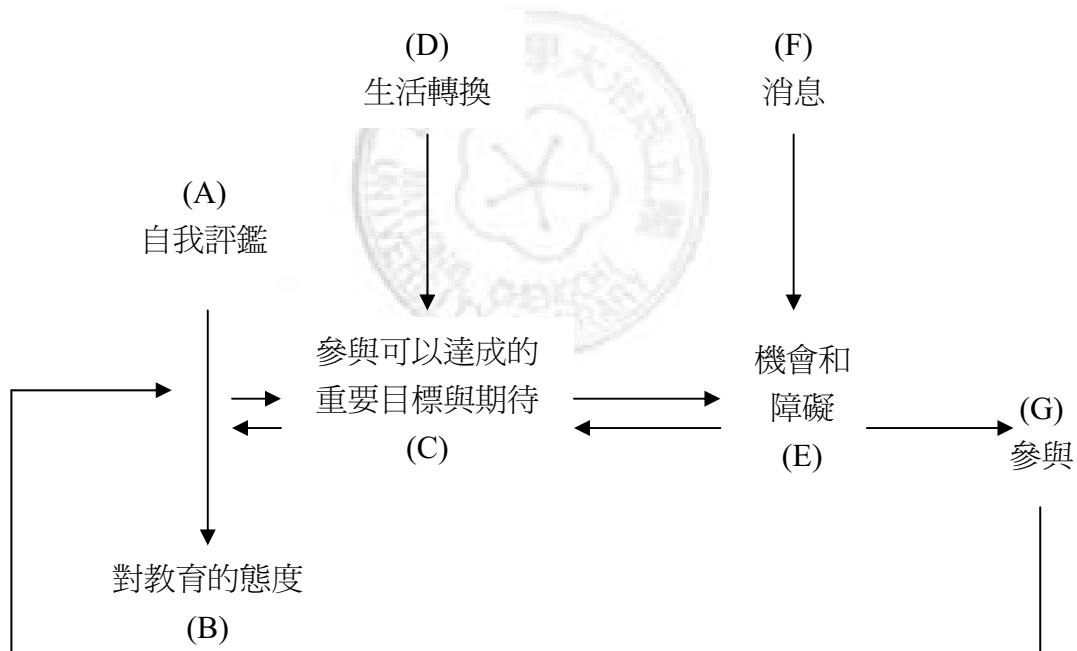


圖 2-1-4 COR 成人參與學習活動模式

資料來源：Cross, 1982: 124

參與的動力開始於個體的內部而向外發展，此模式包含「自我評鑑」、「教育的態度」、「參與所能達到的目標和期望」、「生活轉換」、「機會和障

礙」、「資訊」、「參與」。自我評鑑是學習參與形成的起點，人格特質在成就動機上扮演重要的角色，而教育也是一種成就動機，故自我評鑑和成人參與學習活動的行為有關。生活轉換是生命週期的一種調適，也會發展成為學習動機，但是參與的機會和障礙對最後是否參與學習也有影響，資訊則是關於成人學習活動的相關訊息，缺乏訊息會導致參與障礙擴大。(Cross, 1981)

(五) 黃富順之成人參與繼續教育活動模式

黃富順(1985)探討 Boshier 和 Cross 等人的研究，並且結合 Maslow 的需求理論，建構成人參與繼續教育的活動模式，他認為自重感和自我評價對於個人對活動的選擇、參與程度和態度有極大的影響，自我評價是個人透過社會經驗對自己的判斷，高自重者對自我的感受是自信、自尊、肯定自我能力，和追求自我發展，具有追求成就需求的動機。個體由於成長或匱乏的動機而採取某種反應以獲得滿足感，個體經過內在心理和外在環境的評估，以及達成目標可能程度的預期，來抉擇是否參與教育活動，經過抉擇的過程選取了某種教育活動，作為實際達成目標的工具，因而產生參與繼續教育的動機(黃富順，1985)。其模式如下圖 2-1-5 所示：

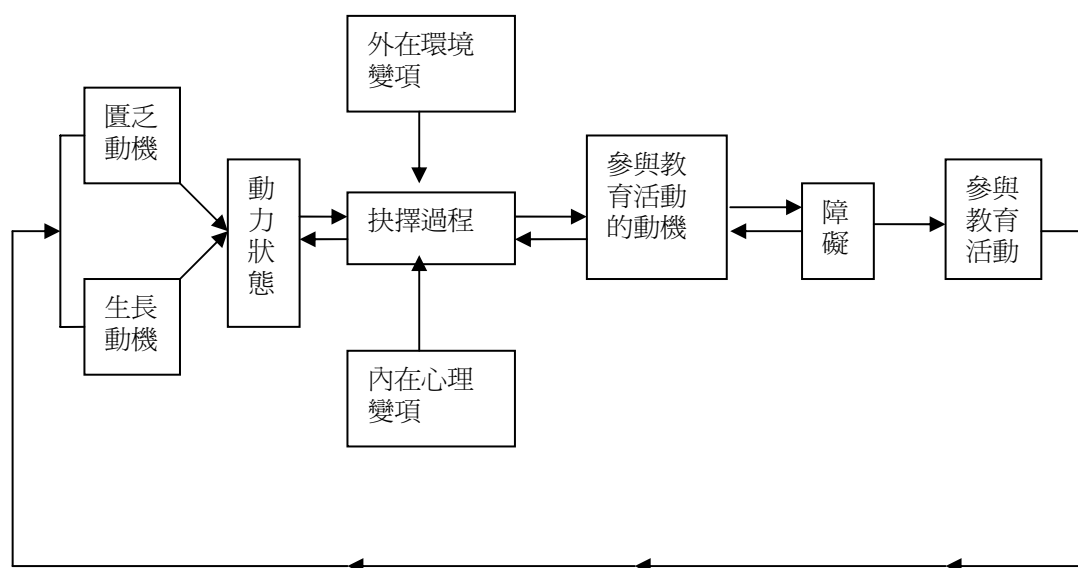


圖 2-1-5 成人參與繼續教育活動模式

資料來源：黃富順，1985：119

由上述各種參與教育動機理論的發展可以看出，參與教育的動機包含了外在驅力和內在需求的因素，參與繼續教育的動機與外在環境和社會壓力有關係，因此人們選擇繼續教育在於滿足 Maslow 所提出的生理需求和安全需求，例如薪資或升遷等。此外，Boshier、Tough、Cross 等人的理論皆強調參與進修教育的學習者有自重感和自我成長的需求，透過自我評鑑個人會主動參與學習，以追求 Maslow 更高層次的社會、自尊和自我實現需求，甚至關懷他人與服務社會的靈性需求，例如求知慾、職業發展，以及社會服務等。

三、 成人學習動機因素之相關研究

(一) Houle 之三分類型理論 (Three-way Typology)

Houle 是最早提出學習動機分類的學者，1961 年他針對住在芝加哥的 22 位參與進修課程的學習者進行深度訪談，以了解他們參與繼續教育的動

機，結果發現參與者都有不同的參與動機，這些參與動機可以分為三種類型：

1. 目標取向：以繼續教育作為達成某種目標的手段，此目標再學習者的意識中是相當明確的。
2. 活動取向：參與繼續教育活動主要在於活動過程與學習環境的意義，與活動目的或內容無關。
3. 學習取向：學習者參與進修是以追求知識本身為主要理由。

然而，Houle 也發現每個參與學習者的動機並非截然劃分為某種特定類型，三種類型可能互相重疊，但是可以清楚看出每個學習者的個別屬性(黃富順，1985)。其後，這種三分式的參與學習動機類型至今仍廣為學術論著和研究文獻引用與探討，國外學者如 Sheffield、Boshier 等人以及國內學者黃富順等也以之為基礎發展出各種動機量表(Houle,1992)。

(二)Sheffield 之繼續學習取向指數 (Continuing Learning Orientation Index, CLOI)

Sheffield 是最先針對 Houle 的三分類型法作較有系統而廣泛性探討的學者。他根據 Houle 的三分類型理論為基礎，邀集數十位學者的探討與判斷，設計了「繼續學習取向指數」，以此量表對美國八所大學二十個繼續教育研習會中的 453 個參與繼續教育的成人進行施測，藉由因素分析法得到五個因素，分別命名為(引自黃富順，1985)：

1. 學習取向：學習目的是為了求知。
2. 活動欲望取向：學習目的在於追求社交接觸，與活動內容或目的無關。
3. 個人目標取向：參與教育活動旨在達成特殊的個人目標，如工作升遷或文憑資格。
4. 社會目標取向：參與教育活動在於達成服務社會或社群的目標。
5. 活動需要取向：是為了參加而參加，即追求從事活動本身的意義性。

(三)Boshier 之教育參與量表 (EPS)

Boshier(1973)進一步檢驗 Houle 的三分類型和 Sheffield 的 CLOI 量表，目的在於發展 Houle 的類型理論以作出一個測量動機的應用工具，最後編成「教育參與量表」(Education Participation Scale, EPS)，共計 48 個變數，採用九點計分。首先應用在紐西蘭三所繼續教育進修機構的 233 位成人學習者，所獲得的資料分析出十四個因素，包括六個社會取向因素、兩個職業取向因素、四個學習取向因素，及兩個其他因素，經過二次因素轉軸之後，取得四個因素如下：

1. 其他導向進展(other-directed advancement)：基於職業或環境壓力而參與學習。
2. 學習取向：為了準備未來的活動而參與學習。
3. 自我對他人中心(self versus other-centredness)。
4. 社交接觸。

其後，1977 年 Boshier 又利用 EPS 在加拿大的高中和大學進行參與學習動機取向研究，獲得五個因素分別為：逃避或刺激、職業進展、社交興趣、外界期望、認知興趣。隔年，Boshier & Petres(1978)檢討 1977 年的研究結果，更加強調個人與社會間互動的關係，以及教育在社會、社區、組織與個人之間的功能，引用 Maslow 的需求層次理論，將需求層次區隔為成長或稱人生場域(life-space)動機和匱乏或稱人生機會(life-chance)動機。

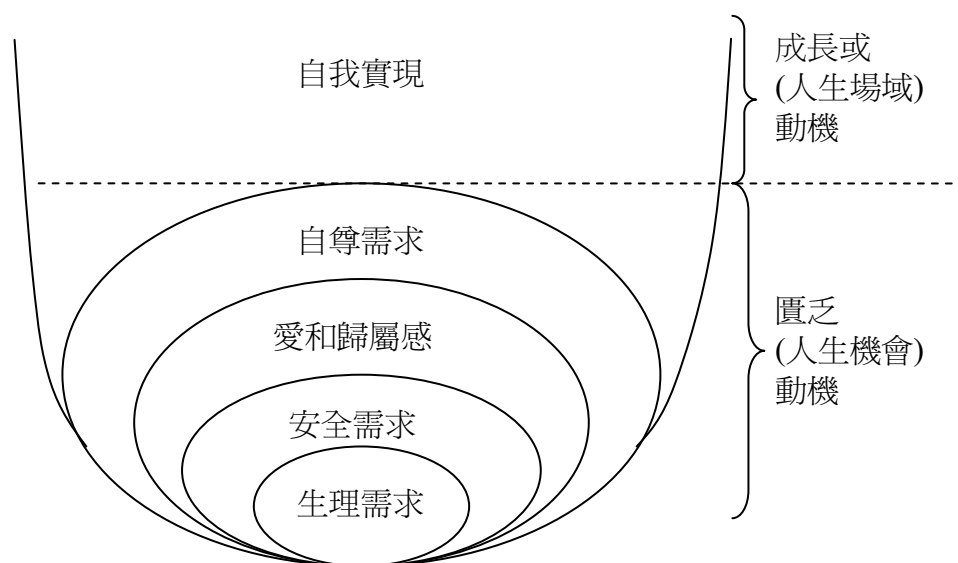


圖 2-1-6 心理因素和參與成人教育的動機之間的假設關係

資料來源：Boshier & Peters, 1978: 202.

如圖 2-1-6 所示，人生場域為 Maslow 的自我實現需求，認為參與成人的動機是表現自我而非處理生活問題；人生機會包含 Maslow 的生理、安全、愛和歸屬感、自尊需求，認為學習參與動機是為了獲得實用知識、技能或意見。因此重新修訂 EPS 量表，以 13442 位參與成人繼續教育為樣本，進行大規模測試，經因素分析後取得以下六個因素：

1. 逃避或刺激：逃避厭倦或壓力繁重的工作；補償社會生活和教育背景的不足。
2. 職業進展：獲取可以促進工作發展的知識、意見、和技能。
3. 社會服務：獲得可以應用於達成社會或社群目標的知識、意見、和技能。
4. 社交接觸：認識新朋友、補償社會生活的匱乏，以及享受群體活動的樂趣。
5. 外界期望：實現他人有影響力的期望，如朋友、社會工作者、或雇主。
6. 認知興趣：為了學習而學習，而非其他參與目的，只是為了參與和學

習本質上的樂趣。

同年，Boshier 和 Riddell 再調整 EPS 量表除去職業相關的學習動機因素，進行已退休的年長學習者參與教育的動機測量，獲得逃避和刺激、社會福利、社會接觸，和認知興趣四個因素 (Boshier & Riddell, 1978)。

採用 EPS 量表的研究者很多，研究範圍廣及紐西蘭、歐洲、北美洲和非洲等地，涵蓋各種不同文化的母群體，Boshier 仍不斷從事有關成人教育參與行為的相關研究，因此成為影響當今成人參與教育動機研究最深遠者 (黃富順，1985)。

(四) Burgess 之教育參與理由 (Reasons for Educational Participation, REP)

Burgess(1971)針對 Houle、Sheffield 和 Boshier 等學者的研究進行文獻回顧，他發現過去那些研究所測得的動機類型各異其趣，且研究對象多限於單一群體，因此他根據過去研究不足之處設計出一套「教育參與理由」量表，並且以更為廣泛的母群體進行施測，期望能獲得一個涵蓋所有成人參與進修動機類型的測量工具。他先從 300 位成人教育者和 1000 位成人學生的建議以及文獻檢閱中蒐集 5773 個進修參與理由，再以聖路易地區 1046 位參與成人教育活動的學生為研究對象，進行因素之後獲得七個因素：求知欲望、達成個人目標的欲望、達成社會目標的欲望、達成宗教目標的欲望、逃避的欲望、參與社會活動的欲望，以及順從外界期望的欲望。

(五) 國內對成人參與進修動機的相關研究

1. 黃富順之成人參與繼續教育活動模式。

黃富順認為大部分的進修參與動機量表皆是以 Houle 的三分類型法為基礎所發展，他亦以 Houle 的理論為基礎，並且參考 Sheffield 所編的「繼

續學習取向指數」(CLOI)、Burgess 所編的「教育參與理由」(REP)、以及 Boshier 所編的「教育參與量表」(EPS)等三量表，從中選擇適合我國社會成人參與繼續教育動機取向的問卷，經過 561 位學生的前測，最後以 1859 位參與繼續教育之成人為研究對象，編成五十五項題目，所蒐集到的資料經過資料分析後獲得六個主要動機因素：求知興趣、職業進展、逃避或刺激、社會服務、外界期望，以及社交關係。其研究結果大致上與前述 Boshier1978 年修正 EPS 後所得到的學習參與動機因素一致。

2. 國內其他相關研究。

Houle 的三分類型理論、Boshier 的教育參與量表、黃富順的「成人參與繼續教育活動模式」理論受到相當多國內學術論文的探討與引用，近年來由於社會發展趨勢及政府推廣終生學習的政策影響，使得國內大學廣設各領域的碩士在職專班，因此研究在職進修動機的相關論文之研究對象涵蓋範圍包含教育學界、企業界 EMBA 學生、技職學校進修生、政府行政管理碩士在職專班等。其中教育學界的教師參與繼續進修的相關文獻中最為常見，研究重點多為教育人員參與在職進修的學習動機取向與專業成長或教師效能感，如張志鵬(2001)研究國小教師在職進修動機取向與教師效能感之關係，提出五種動機因素，此外他發現進修動機取向可以有效預測教師效能感；郭蘭(2003)在國民中學教師參與在職進修動機與教學效能關係的研究中，提出六點教師參與進修動機；廖志昇(2004)探討師院在職進修碩士班學習動機及其動機取向與學習滿意度之關係。

公務人員的在職進修研究則包含各種不同類別之公務員，如許瑛峰(2002)研究南部區域縣市公務人員在職進修動機取向，以前述國外學者和國內學者黃富順之動機量表為基礎作為其問卷設計變數之基礎，探討碩士在職專班和學分班學習者之間動機與激勵的比較；方雪玲(2004)探討國軍人員參與在職進修動機取向，取進修動機為「追求成就」、「成長認知」、「專業發展」、「社交關係」及「外界期望」。另外成人進修動機相關研究亦包

含以進修學科類型較為廣泛且母群體較大之研究對象做為一般性進修動機因素之探討，如陳柏舟(2000)「影響在職人士參與碩士課程進修之決策因素」之研究，以 218 位碩士在職進修學生為研究對象，將成人參與進修的決策因素分為 12 項，分別為 1.組織升遷、調薪的規定、2.主管及上級單位的態度、3.重返校園的憂慮、4.工作負荷因素、5.學校因素、6.社會對在職進修的期望、7.社會價值觀、8.同儕關係、9.家庭阻礙因素、10.組織對在職進修的期望、11.成長需求的心理因素、12.生命中的重要他人的影響。許正淳(2005)「我國成人參與研究所在職進修教育動機之研究」中，以 2005 學年度大專院校研究所在學碩士在職進修專班生為研究對象，結果發現成人參與研究所在職進修教育以「認知興趣」的動機最強。

根據以上對成人繼續教育參與動機的文獻檢閱結果，可以發現國內外每個研究者的研究對象不同，所發展出來的動機量表也各有特色，但是各研究的動機名稱雖然不同，其內涵大致上仍然沒有太大差異，即使動機量表之研究發展至今日，相關研究結果依然能夠支持過去學者的研究成果。本研究之研究對象為參與在職專班進修之公務員，根據當今社會之時代背景歸納影響公務人員決定參與進修的影響原因包含：

- 一、 受到社會變遷、科技發展與國際潮流的影響，因為人口結構邁向高齡化發展，各國之勞動者年齡分布有越來越高的趨勢，科技發達使得生活型態與生產工具日新月異，為了確保勞動者的知識技能能夠與時代接軌，提升勞動者之工作能力以維持組織效能與競爭力，雇主乃鼓勵與強調學歷與專業知識技能的獲取，以作為僱用、職務調動，以及升遷與調薪之依據，因此對勞動者產生外在的壓力與期望，促使勞動者產生進修動機。
- 二、 由於受到教育普及化與社會潮流的影響，教育程度已逐年提升，台灣地區之大專教育程度人口比例提昇，大專畢業生就讀研究所進修之現象也相當普遍，因此激勵個人再重返學校接受進修教育以取得研究所學

歷。獲得研究所學歷可以彌補教育程度較部屬低的主管人員的心理因素，也能夠達成增強其領導能力與公信力之實際效用。

- 三、成人學習者已具有相當時間之工作經歷，在經過長時間承受工作壓力與例行公事般的工作生活後，個人可能開始感覺到生活的乏味或甚至產生疏離感。參與在職進修可以轉換生活型態，可以讓自己的眼光更寬廣，增加接觸更多不同背景的學習者的機會，可以幫助個人轉換思考模式與心境，同儕之間的鼓勵與知識經驗的分享也能夠幫助個人重新尋找生活的意義。
- 四、由於生活型態的轉變，人們開始強調愛與關懷的重要性，強調為他人服務與志願工作；此外，經濟發展對地球環境的破壞，以及自然界的反撲與威脅，促使人類開始思考公共議題，如氣候暖化、公共安全與貧富差距等，以共同開創人類生活的福祉。然而，這些問題都是各面向相互鑲嵌的，牽一髮而動全身，為了解決複雜的問題，必須接受更高等的教育，培養更廣博的問題分析與思考能力，並且能夠結合各種不同領域之學問，以獲得問題解決的實際效用。公務人員為民服務，追求公共利益為職志，當然更應重視學習的重要性。
- 五、經濟發達使得個人生活富足，根據 Maslow 的需求層次理論，個人會尋求更高層的需求滿足，因此個人滿足了生理、安全需求之後，會開始追求滿足維持生活以外的需求，例如求知慾的滿足。此外，人際關係與人脈的建立也是生活於現代社會之個人所重視的問題。

綜合以上所歸納出之時代背景因素後，本研究選取出以下五項作為公務人員參與在職專班進修的動機因素：自我取向、外界期望、生活轉換、社會服務，以及社交關係。其解釋如下：

1. 自我取向：為了特定的個人目標而參與進修，例如取得文憑彌補教育程度的不足、升遷的欲望、加薪等；為了學習新知而學習，或為了參與學

習的活動而參與進修。

2. 外界期望：上司的要求，親朋好友的鼓勵等。
3. 生活轉換：改變枯燥乏味的生活型態，充實空閒時間，或暫時逃避工作壓力。
4. 社會服務：藉由進修所獲得的知識與技能，可以幫助解決公共議題，例如環境保護、人權問題、或某些社會團體的目標。
5. 社交關係：認識新朋友以建立人脈，廣闊的人脈有助於解決工作上的所遇到的困難。

本研究根據前述國內外學者針對學習動機取向的相關研究結果，依其參與動機取向的涵義，歸納到上述五個參與在職進修的動機取向，結果如表 2-1-1 所示：

表 2-1-1 相關文獻之成人學習參與動機取向研究歸納表

	自我取向	外界期望	生活轉換	社會服務	社交關係
Houle(1961)	v	v	v		v
Sheffield (1964)	v		v	v	v
Boshier(1973)	v	v			v
Boshier(1977)	v	v	v		v
Boshier(1978)	v	v	v	v	v
Burgess(1971)	v	v	v	v	
黃富順(1985)	v	v	v	v	v
張志鵬(2001)	v	v	v		v
郭蘭(2003)	v	v	v		v
廖志昇(2004)	v	v	v		v
許瑛峰(2002)	v	v	v	v	v
方雪玲(2004)	v	v			v
陳柏舟(2000)	v	v	v		
許正淳(2005)	v	v	v		v

資料來源：本研究整理

第二節 職能發展之相關研究

一、 職能的意義

有關能力的研究最早開始於 McClelland 在 1970 年代早期應美國外交部所做的研究，此研究計畫目的在找出能預測人員績效表現的測量方式，以減低傳統智力及性向測驗所產生的誤差，其後 McClelland 開始對智力測驗和智商提出質疑，其所發表之文章 “Testing for competence rather than intelligence” 也被譽為能力運動的濫觴(Spencer & Spencer, 1993 : 3)。

相關領域的國外學者對於職能(competence)的定義各有不同，Parry 認為職能是一組包含知識、態度和技能的工作能力，可以根據某種標準加以衡量，也可以經由訓練和發展予以提升(王旭統，2003)。

Boyatzis(1982)認為職能是包含動機、知識、技能、自我概念和社會角色的個人特質，是影響個人工作的主要因素。

Spencer 和 Spencer(1993)認為職能是一組能在實際工作中產生卓越績效的人格特質，這種能力特質可以分為動機、個人特質、自我概念、知識和技能，其能力特質可以「冰山模型」來表示，見圖 2-2-1。

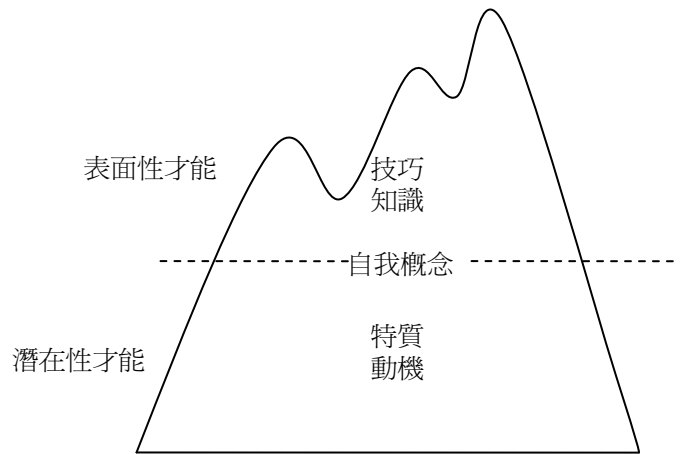


圖 2-2-1 冰山模型圖

資料來源：Spencer & Spencer, 1993:11

Shafritz 在 1998 年的公共政策和行政國際百科全書中，將職能定義為：在一些既定的層次上，有知識、技巧和能力去執行特定工作的責任。公共部門中的職能包括技術職能、管理和領導職能、文化職能、政治職能、中立職能和執法職能，皆為公務人員所需具備的基本能力（陳金貴，1999）。

我國目前所稱的「職能」又有學者譯為「知能」、「才能」、「核心能力」或「核心職能」等。陳玉山(1997)認為個人應具備的「知能」是能力的指標之一，但是更重要的能力是能夠在實際工作情境上表現於外的具體工作績效和工作行為，包括：1.從外顯的知識技巧轉向後設的能力；2.從共通性能力轉向獨特性能力；3.從證明文件式的合法能力轉向執行工作的真實能力。

陳春蘭(2001)提出公務人員核心能力的範圍大致可分為「工作能力」和「職位能力」，工作能力是指能夠勝任某項工作所需的專業能力，屬於橫向的核心能力；職位能力則是無論個人的專業能力為何，屬於某個層級就需要的特定能力。

林海清(2002)認為專業職能包含基本職能和專業職能，基本職能乃指

一個人因角色職務需要完成某一項工作時，所需具備的全面性基本能力，包括內在能力和外在能力。公務行政人員專業職能，即是擔任公務工作之行政人員其扮演的角色，表示出一個人的行為品質或處理行政作為時能有效執行各項工作，而且具有樂於勝任該項工作的知能和意願。

王旭統(2003)認為「核心職能」是指為實現組織或群體目標或任務，所需具備之最重要的才能，一個人基於個人生涯發展的需要，需要以一個或數個才能為中心建構個人職能網絡體系，個人職能網絡除本職有關的專業職能之外，尚包括第二專長或第三專長。

綜合各家而言，職能是一組包含知識、技術、動機、態度、以及自我概念等的基本能力與專業能力，亦即除了外在性的工作所需具備的知識和技術之外，內在性的個人特質如態度、意願和自我概念等心理狀態也會影響一個人的職能狀態，透過前述 Spencer 和 Spencer 的「冰山模型圖」(圖 2-1-1)即可用來解讀職能的特性。其中，基本能力是完成某項工作或擔任某一職務所應具備勝任其工作任務所需具備的工作認知、技能，和工作意願；專業能力則是個人所具備的卓越知識和技能，能夠將這些能力運用在特定的專業的工作上，每個人可能包含一種以上的專業才能，可以作為個人職能體系的建立以及生涯發展的需要。

二、公務人員職能發展的內涵與面向

職能發展的意義在於，除了增進個人目前的工作能力所需的知識和技術等，也包括長期對未來工作發展的準備，因此職能發展包括了專業發展與生涯發展，不同性質的組織或工作有其特定的專業能力需求，政府機關的依其職位層級不同也有其必備的專業職能，而個人在公務機關的生涯發展則是追求不同層級之職位為目標。隨著時代與環境的劇烈變遷，職能發展相當重要，必須不斷的提升基本和專業能力，才能因應未來的衝擊與變遷。Hoy & Miskel(1986)認為行政領導人員應該具備的職能為：

1. 人格特質：包括自信、壓力承受、情緒成熟和正直。
2. 動機特質：包括對成功的高度期待、權利和成就價值、以及工作與人際關係需求。
3. 技能特質：包括技術能力、人際能力、思考能力和行政能力。

美國聯邦人事管理局(Office of Personnel Management, OPM)提出公共部門的低階、中階及高階主管應共同具備的專業職能共二十二項，並且根據不同階級的管理者排列各項職能的重要性，各階級管理者所應具備的職能可以用美國聯邦人事管理局的能力矩陣圖來了解(圖 2-2-2)：

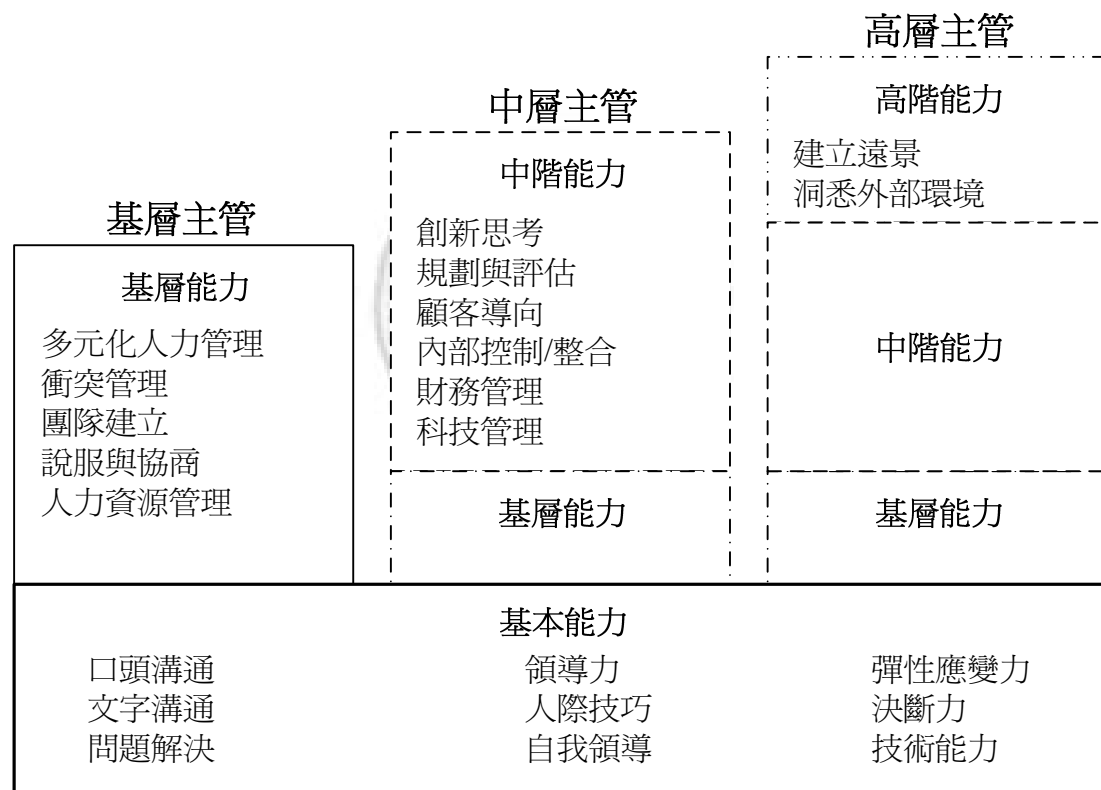


圖 2-2-2 美國聯邦人事管理局能力矩陣

資料來源：Van Wart, et al, 1993: 48

各層級主管均應具備底層的九個基本職能，基層主管並應具備多元管理能力、衝突管理能力、說服和協商能力、團隊建立能力，以及人力資源

管理能力。中階主管除了基層主管的管理能力之外，尚須具備創造性思考、規劃和評估、內部控管、財務管理、顧客導向，和技術管理能力。高階主管則另外再加上建立遠景和洞悉外部環境的能力。各階層管理者皆應具備之基本職能及專業職能之解釋如下 (Van Wart, et al, 1993: 301-305；陳薇如，2002：47-49)：

1. 文字溝通能力：用簡潔有條不紊的文字方式來陳述事實和看法。
2. 口頭溝通能力：用清楚具說服力的口語表達，有效地向個人和團體陳述事實與看法；以開放的心態與他人交換意見。
3. 問題解決能力：能分析問題，尋求解決複雜問題的替代方案。
4. 人際能力：將他人的需要、感覺和能力納入考量，針對不同人和情境調整回應方式。
5. 多元化管理能力：因應文化、種族、性別和其他各別差異而調整管理方式。
6. 建立願景：採取長遠的眼光，接受組織未來將面臨的變化；和他人共同建立遠景，創造機會使組織朝向遠景邁進。
7. 創造性思考：在情境中發展新的洞見，運用創新的辦法改善組織；設計並實施重要的新方案或流程。
8. 彈性和應變能力：對變革和新資訊抱持開放的態度；適應並回應新資訊和工作方式，改變情況或突發障礙。
9. 決斷力：做出健全和準確的決策，能察覺可能受影響的範圍，在狀況未明之下亦能做出行動以達成組織目標。
10. 領導能力：激勵和引導他人達成目標；依不同情境調整領導方式，塑造員工坦率、誠信、開放和尊重的行為價值。
11. 衝突管理：運用正面積極且具建設性的方式和管理衝突、對立和歧異，減低對個人或組織的負面影響。
12. 自我導向：勇於表達自我能力和信念；自我激勵並且從他人和自我學習與發展中找尋回饋。

13. 說服和協商能力：勸服別人；發展網絡和結盟；與他人合作以取得資訊並達成目標；談判以尋求互相可接受的解答；經由施與受的過程建立共識。
14. 規劃和評估：建立長遠目標和策略；和組織其他單位協力完成任務；監控和評估運作進度；預測潛在威脅和機會。
15. 財務管理能力：準備籌劃、合法化或管理方案的預算；規劃和控管收支以符合成本效益原則。
16. 人力資源管理能力：授權；獎勵部屬；確保部屬能力的充分發揮；績效評鑑和發展。
17. 顧客導向：預先考慮並滿足顧客之需要，達到對產品或服務的品質標準，致力於改善服務和組織效能。
18. 洞悉外部環境：確認和更新重要的政策方向，以及外界的經濟、政治與社會趨勢，分析對組織的影響並且加以回應。
19. 團隊建立：管理團隊；促進共同合作、信賴和認同感，培養奉獻與合作的團隊精神。
20. 科技管理能力：整合科技，發展新科技的策略以改善效能。
21. 內部控制和整合：確保有效能的內部控制和組織的整合，以發展並維持組織。
22. 技術能力：適當運用程序、條件、規範與政策的專業能力。

德國 Bonn 大學前校長 虎柏教授(Professor Dr. Max G. Huber)在參與我國考試院所舉辦的「二十一世紀文官體制發展國際會議」時，針對公務人員因應未來社會所必須具備的必要條件，分為以下兩個層面來探討(考試院，2003：267-268)：

(一) 公務人員所需具備的現代文官資格層面，共有六個條件：

1. 具備專精於某項專業之特定必備條件。
2. 具有獨立能力能成功地解決問題。意即在面對未來的新問題或過去

不熟悉的情境時，能獨立地解決問題，無須經過特定協助。

3. 具有挖掘創新方法，以解決複雜問題的能力。例如面對全球氣候變遷的環境保護問題，即使過去學校未曾談論過相關問題，也能找到創新方法來解決。
4. 具備團隊合作的個人特質，因為過於複雜的問題可能無法靠一己之力完成，需透過其他人的相互合作來共同解決。
5. 具有開放的心胸，才能面對今日世界的複雜問題。因為科學技術的發展使得社會環境日新月異，具備開放的心胸才能接受未來社會的問題。
6. 具備成功地處理國際文化和社會事務的勝任能力。因此必須學習新的知識來面對未來的新挑戰。

(二) 公務人員所需具備的三種轉移能力：

1. 結構性的轉移：促進民間機構組織與政府公務體系的人才交流。
2. 國際性的轉移：促進國際性的學術交流，汲取國外的經驗來提升問題解決能力。
3. 主題性的轉移：文官透過教育後，吸收更多領域的新知識，包括生物、化學、醫學、技術、法律及經濟等知識，才能充分掌握問題的癥結所在。

李聲吼(1996)針對國內二十家企業人力資源主管所做的訪談與專家座談後發現，最重要的核心能力包括：1.成本效益分析；2.促進學習；3.思考變造力；4.目標決定；5.對組織的瞭解；6.諮商溝通；7.方案管理；8.表達能力；9.良好關係的建立；10.檔案管理；11.自我充實學習。

林海清(2002)結合 Quinn、Spencer、Goleman、和 Weisinger 等人對於行政職能的研究發現提出，新一代的公務行政人員除具備公務人員的基本條件之外，更應磨練下列的專業職能：

1. 人際共鳴力：包括口頭和書面溝通、對話和討論等良好的溝通效率

與效果，互動良好的人際關係，形成高度的共鳴力，以發揚人力資源的無限性。

2. 能量持久力：包括對處理教育行政事務的體力和能耐，意即面對複雜事務的挑戰，隨時保持清醒的頭腦和熱誠，尤其是面對批評與攻擊的挫折容忍力。
3. 整合經營力：包括目標管理、時間管理、專案管理、遠景管理的能力，具有多元行政能力，可以隨情境轉換思慮的應變能力。
4. 情境學習力：意即具備終身學習、自導式學習、主動學習之能力。
5. 分析洞察力：擁有理性分析資訊及直覺體驗環境的能力，能洞察機先，面對挑戰因應得宜。
6. 創意發展力：具有無中生有、化腐朽為神奇之能力，能夠在日暮窮途之際撥雲見日。

趙景瑄(2002)從核心能力的理論到國外、內組織建構之核心能力架構，反思我國政府公務部門，中高階公務人員的角色與工作內容，歸納出六項中高階公務人員之管理發展能力面向及其能力：

1. 政策轉換能力：包括對組織外部環境的洞察力、政策分析等能力。
2. 組織領導能力：包括願景領導、目標管理、策略性思考及規劃、創新變革、判斷力等。
3. 員工領導能力：包括潛能激發、團隊建立、正直誠實、塑造良好工作環境、人力資源管理、授權等能力。
4. 調和鼎鼎能力：此面向包括口頭及文字溝通、衝突管理、建立協力關係、資源管理、人際技巧等能力。
5. 成果導向能力：包括顧客導向、效能、責任性、問題解決、績效評估等能力。
6. 自我導向能力：包括壓力調適、時間管理、持續學習等能力。

根據上述國內外對公務人員職能的定義與面向的探討，公務人員應具

備之職能包括個人職位所必須之基本職能，如專業知識與技能、口頭與書面溝通能力等。此外，現代社會的文官必須了解自我、發現自我，從而尋求與他人共同學習成長的機會，還要培養創新與開放的思考能力，掌握社會發展的脈絡，敞開心胸接受和學習各種不同領域知識的能力，並且能夠面對全球化的複雜問題，例如全球暖化、多元文化融合與衝突等問題，培養全盤性的思考能力與問題解決能力，才能因應未來社會劇烈變遷的課題。本研究根據上述國內外學者與實務專家所提出之專業職能內容，設計公務人員職能評估之項目，包含專業職能與思考能力，其內涵分述如下：

- (一)專業職能：指工作任務所需之專業性知識和完成工作任務必須具備之技術能力。包括有效運用各種組織發展及人力資源管理之學理與實務；有效運用自己或他人的經驗轉化為可供自己運用的知識；了解國家政策與發展；習得與公共政策或公共問題有關之其他領域專業知識。此外，尚包含溝通能力、會議技巧、政策行銷能力、獨立解決問題能力等。
- (二)思考能力：因應社會環境之變遷，公務人員應該具備創新思考、開放性思考、全盤性思考、以及直觀思考能力。例如結合不同領域之知識以開創與引導議題思考方向；容納各種不同意見與民意、發揮同理心關懷人群，目標導向而非工具導向；融合多元文化；能洞察先機、直觀體驗環境；隨情境轉換思考模式的能力等。

三、 在職進修與職能發展的關係

(一) 成人教育、終身學習與職涯發展

1972年聯合國教科文組織(UNESCO)在東京召開第三次世界成人教育會議，所做的界定如下：「成人教育是個人不在參加學校正規的、全時的基礎教育，而有意地從事連續的、有順序的和有組織的活動，以求知識、

訊息、技巧、欣賞和態度的改變；或以認識及解決個人和社會為目的的過程」(黃富順,1995)。1976年聯合國教科文組織的會議上所作的界定為：「成人教育一詞，係代表全部有組織的教育歷程，不管其內容、水準和方法如何，是正規的、非正規的；是學校教育的代替或學校教育的延長，其目的在提供社會中的成人，發展潛能，充實新知，改進技術和提升專業資格，導引其獲得新的發展，或使其在態度和行為上產生改變」(楊國賜,1998)。

由上可知，成人教育是指成人在結束正規的學校教育之後，進入社會工作經歷過一段時間，根據現階段工作能力的自我評估與未來的生涯規畫，決定再進入教育機構接受進修教育，學習與發展更進一步的專業知識或技能，以尋求工作能力的提升、增進處理問題的判斷性，並且培養對現在與未來環境的洞察力和全面性的思考能力，也就是其進修的動機在於追求職能發展與生涯發展。

在個人生涯發展中，由於外在環境和內在自我的轉變，因而產生不同時期的生涯發展需求。Super(1984)將生涯發展分為五個階段，每個階段都有特定的發展任務，包括：

1. 成長階段：發展職業生涯的自我概念。
2. 探索階段：確定適當的工作，作為維持生活的事業。
3. 建立階段：確認前一階段的職業選擇與決定是否正確，決定是否在此領域努力經營或轉換生涯另謀發展。
4. 維持階段：保持其工作職位，並配合時代和環境變遷而調適。
5. 撤離階段：逐漸從工作崗位撤離或退休，轉換不同的生涯型態等。

面對個體生涯發展的需求，成人教育可以提供再教育的機會以協助個人增強專業能力，開拓生涯領域，充分發揮潛能，並導致社會行動以因應社會變遷(林勤敏,2003)。

Knowles(1970:39-49)認為成人教育和傳統教育不同，他使用”Andragogy”來解釋並發展成人學習理論，他認為成人的教育包含四個假

定，我國教育學者楊國賜(1987)歸納國內外學者做出的成人學習者特質與 Knowles 的成人教育假定大致上相同，成人教育的假定包含：

1. 自我概念：成人是自我導向的成熟個體，了解自己的學習需要，能夠自己擬定學習計畫。
2. 經驗：成人在成長過程中所累積的知識與經驗，是學習過程中所累積知識或經驗，是學習的重要資源。
3. 對學習的意願或準備：成人是依據發展社會角色和任務的需要而學習。
4. 學習的取向：成人的學習導向是「立即應用」，教育可以增進解決當前問題的能力，因此他們的教育活動是「問題中心」的。

因此，成人學習者的動機是自主性和自我導向的，關心課程與職涯發展的關係；學習的結構是彈性式、開放式、跨領域和發展性的；對學習內容的需求是重視結合實務經驗、與教學者的雙向式溝通(Werner & DeSimone)。

根據學習動機的研究與職能發展的探討，成人在經過外在社會因素與內在心理因素的影響，自我評估進而產生參與學習進修的動機，對學習的預期效益包含對專業知識或基本能力需求的滿足、問題解決的能力、社會參與或社會服務、自我實現與自我成長、生活轉換的準備等，這些學習效益都與職能發展與生涯發展相關。由於知識經濟時代的來臨，知識的生命週期不斷縮短，個人要勝任社會、工作和生活型態上的轉變必須落實終身教育，隨時接觸新的學習方法與經驗，提高成人教育的素養才能適應時代社會的變遷，透過終身教育的推廣個人也得以在工作之餘有機會參與進修，提升工作職能和發展生涯計畫。

(二) 公務人員參與在職進修與職能發展的關係

UNESCO 與 OECD 在 1970 年間開始推廣國際社會終身學習的發展，

前者致力於推動社會學習，後者則提出回流教育，受到了國際間廣大迴響，不但廣為促進在職人士的進修機會，也增進了理論和實務的交流，對於人力的提升亦有影響(吳明烈，2004)。無論民間企業、政府部門、社會教育機構等，皆積極推廣成人的在職進修與再教育，國內經營卓越的企業對於人才的培育皆相當重視，除了完善的人員職前與職能訓練之外，也鼓勵人員就讀各大學開設的碩士班及在職專班，並且選派人員赴國外進修攻讀學位，企業負責人也率先參與進修作為榜樣，如中華汽車、宏基集團、和信集團、新光集團，及科學園區內台積電、智邦科技、聯華電子等企業高層負責人，均先後參與國內外訓練機構或各大學碩士班的在職進修(鄭吉男，2000)。

社會環境的變遷，政府部門首當其衝，亟待解決的問題也越來複雜與多元化，加上各國政府面臨財政緊縮、組織縮編重組的趨勢，人力資源管理一直是公共部門所重視的課題，有關公務人員核心能力、職能提升之方向與發展在許多政府人事機關之出版品如公務人員月刊、飛訊、人事月刊等為長期性的探討主題。近年來，由於政府對終身學習的提倡，公務人員身處政府體系之中，自當以身作則支持終身學習的理念並參與終身學習活動，Dr. Huber 在「二十一世紀文官體制發展國際會議」演講中，探討全球化下公務人員之學術教育主題時強調，為了讓文官體系能跟上社會脈動，應該在文官服公職數年過後，支持並鼓勵到大學或其他教育機構參與在職進修，學習新的知識與技術以提升其專業能力。

在職進修與在職訓練有本質上的不同。一般而言，訓練是指組織為其成員所設計的一套系統性與計畫性的課程，訓練內容是以組織目標為基礎而發展，目的在於提升受訓者的工作能力、改善工作效率，以達成組織目標。在職進修是指具有工作經驗之個體，根據工作經驗與自我需求的評估，利用工作之餘參與和職能發展有關之學習活動，學習者是自我導向式的，會依個人的需求自行規劃與選擇進修課程，以追求個人生命週期的職

能發展。

國內成人教育學者王政彥(1995)根據全球化發展與社會變遷的環境影響下，提出公務人員參與在職進修的重要性與必要性，他認為公務人員參與在職進修的功能在於：

1. 促進專業成長：公務人員參與在職進修可以增進其專業知識、技術與能力，以促進專業成長之目標。
2. 適應社會變遷：Garratt 由生物學的角度提出，個人的學習速度應該大於或等於環境和社會的變遷，才不會被淘汰而能存活下來。同理，公務人員參與在職進修，不斷學習新知，才能適應社會變革並超越變革，以維持其職涯之永續發展。
3. 加速職業晉升：參與在職進修可以提升公務人員的專業職能，並且學位的取得可以獲得晉升資格、加速個人向上發展與社會流動。
4. 激勵自我超越：參與在職碩士專班的進修有助於個人追求不斷的學習成長，激勵公務人員自我超越。
5. 協助機構發展：公務人員參與在職進修而獲得專業成長，個人的職能發展亦可以協助實現組織目標，可謂雙贏效果。
6. 提昇人力素質：各國重視文官培育的原因，是透過人力資源發展的觀點來提昇人力素質，累積人力資本可以幫助達成個人、社會與國家的目標。

根據自我導向式成人教育理論、生命週期理論與生涯發展概念，成人參與進修應包含知能的獲取、以問題為中心的學習取向、結合學術理論與實務經驗，而透過這些個人知識、技能與思考模式的累積與培養，最終應能達成個人對職業發展的期待與生涯發展的實現。公務人員主動參與進修所預期達成之結果除了前節所述之專業職能的培養之外，尚包含對生涯規劃與發展的期待，因此公務人員的職能發展除了專業知識技能的培養之外，還應該加上生涯發展的實現，包含加速官等與職等的晉升、職務輪調；

或工作跑道的轉換，例如計畫進入非營利組織、參與志願服務等。

結合本節文獻探討所歸納之公務人員職能發展相關概念與學者專家的意見，本研究所選取之職能發展的變數包含之專業職能、思考能力、以及生涯發展三個變數，職能發展面向的文獻歸納結果如表 2-2-1 所示。



表 2-2-1 職能發展面向歸納表

文獻歸納	職能發展面向		
	專業職能	思考能力	生涯發展
美國聯邦 人事管理 局能力矩 陣(1993)	組織管理的各種知識 說服與協商 問題解決 溝通能力 人際技巧 執行能力 規劃與評估	創新思考 多元管理 彈性應變力	
王政彥 (1995)	促進專業成長 協助機構發展	適應社會變遷	加速職業晉升 激勵自我超越
李聲吼 (1996)	對組織的瞭解 促進學習 目標決定 諮商溝通 成本效益分析 表達能力 良好關係的建立	思考變造力	自我充實學習
林海清 (2002)	情境學習力 整合經營力 人際共鳴力	分析洞察力 創意發展力	能量持久力
趙景瑄 (2002)	組織領導能力 員工領導能力 調和鼎鼐能力 成果導向能力	政策轉換能力	自我導向能力
Dr. Huber (2003)	專業條件 獨立問題解決 團隊合作特質 處理國際與社會事務 能力 國際性的轉移	挖掘創新方法 開放的心胸	結構性的轉題 主題性的轉移

資料來源：本研究整理

第三節 學習行為表現對職能發展的影響

一、學習行為表現的影響因素

社會心理學對於人類行為的基本假設認為：人類行為是個體與環境之間的交互作用所產生的結果。雖然個人的生理、心理、情緒、個性等因素會直接影響人類的行為反應，但是個人是存在於社會環境的脈絡當中的，因此社會心理學家特別強調情境因素對人類行為影響的重要性(吳靜吉，1994)。學習行為表現是指個人對於內在心理需求的滿足、自我成長需求的評估、對學習內容或課程安排的期望、以及學習環境的適應等種種的感受，影響個人在學習過程中的學習態度、學習投入和課程表現等反應。

鄧運林(1991)歸納引發學習表現的因素包括：學習興趣和主動參與。「學習興趣」是學生對於某學科和學習活動所表現出的投入度和專注的精神，個人在學習過後所得到的正面回饋可以提升個人的滿足感，進而增強學習的興趣。因此興趣是學習的驅力，個人對於某種學習活動存在高度的興趣時，會引發個人自主性的學習意願，也就是學習活動的目標與學習者個人的期望一致；學習者在學習過程中有正面的回饋，激勵學習者樂意學習的心態；學習情境能夠維持學習者的專注力等。反之，若個人對於學習活動沒有興趣，學習目標或學習環境與個人期望不符，學習者變會產生挫折退化的現象，例如降低學習標準或放棄學習。「主動參與」則是個人自我涉入的程度，指學習者在學習過程中是否熱烈參與討論、主動作課前預習、蒐集資料，並且思考學習內容。

成人的學習行為是自主性與自我導向式的，成人學習者的學習動機與選擇行為是根據社會發展角色、職能發展以及生涯規劃的需求所做出的選擇，因此其對於所選擇之進修課程存在個人期望與預期效益。成人學習者對整個學習歷程會確認學習需求、設定目標、自行規劃學習活動、蒐集與發現資源、獨立運用學術資源，並且自我評估。自我導向學習者具有高度

的學習意願，其學習行為包含自行選擇學習策略、自由選擇學習資源，並且能夠理性地控制自我的學習投入與學習態度。根據 Coleman(1966)等人和 Crandell (1965) 等人的研究發現，自我控制與學業成績有高度相關，Partridge(1979)認為自我導向學習傾向高的人，有強烈的學習意願，能自由選擇、理性反應，因此學習成效較好(引自鄧運林，1991)。

成人學習者對於參與學習通常具有某種目標性，如 Houle 的三分類型學習參與動機取向，包含教育目標取向、活動參與取向、和以學習本身為目標。自我導向的學習者會將學習需求轉化為學習目標，自行規劃個人學習計畫以進行學習活動，其學習目標與個人生涯週期的發展有密切的關係，學習者會將生涯發展目標和學習活動的規劃結合，因此學習活動之進行與投入乃在於達成個人之生涯發展，課程內容、學習目標與學習情境若能配合學習者的期望，滿足個人生涯規劃的需求與實現，學習者會有較高的學習興趣和投入程度，也能達成較好的學習成效。

二、參與在職進修學習者對進修課程的需求期望

參與學習的動機因素會影響學習者的學習成效，學習參與的動機因素來自於個人的需求，包括對專業成長的需求、個人職能發展與生涯發展的需求等，以及外在社會壓力或外界期望等學習動機學習的影響，因此，學習活動過程中所提供的學習條件也會影響學習者的行為表現。在職進修學習者基於某種動機與需求而決定並選擇某領域或機構所提供之進修課程，因此對於課程認知有某種個人的期望存在，在進入學習活動之後，對實際的學習活動的感受會產生期望的回饋，影響學習者學習行為的努力或增強。

鄧運林(1991)以自我導向學習對成人學生學習行為的研究指出，學習成績是衡量學習成效的指標，學習行為也是表現學習結果的重要指標，自我導向的學習者具有積極、樂觀、主動學習與追求目標的特質，因此在研

究人學習時，應進一步探究學習行為和學業成績表現，以了解學習行為表現對學習成效之影響。

Vroom 是最早建立期望理論的學者，他提出 VIE 型模(VIE Model)，描述一種工作激勵之過程理論，其公式為： $FM = E \sum (IV)$ 。

FM：動機因素(Force of motivation)

E：努力或行為(effort or behavior)

I：工具價值(instrumentality)

V：價值度(valence)

價值度(valence)是個人對特定結果的偏好強度，包含價值、誘因、態度和期望效用。期望是對於一種特定行為會產生一種特定結果之可能性預期，這種可能性期望介於 0 到 1 之間，當個人相信努力行為與績效的關聯越大時，期望的機率越接近 1。Hoy & Miskel(1987)解釋：當個人相信其行為會導致報酬(高工具價值)，這種結果對個人而言是正面的(高價值度)、個人有能力去達成所期望的程度(高度期望)時，個人的行為動機會非常強烈。

期望理論可以圖 2-3-1 來說明。期望(Expectancy)是努力和第一次結果之間的連結，工具價值(Instrumentality)則是第一次結果導致第二次結果的發生。因此，期望理論指個人本身存在特定偏好(亦即價值度)，個人會根據偏好評估其所從事工作的目標和報酬，當個人對於任務或活動的認知價值期望極高時，會提高個人對於該項工作的努力程度和正面行為，當績效表現與所得報酬有高度相關時，其工具價值就相當高(Luthans,1992；吳瓊恩，2006)。

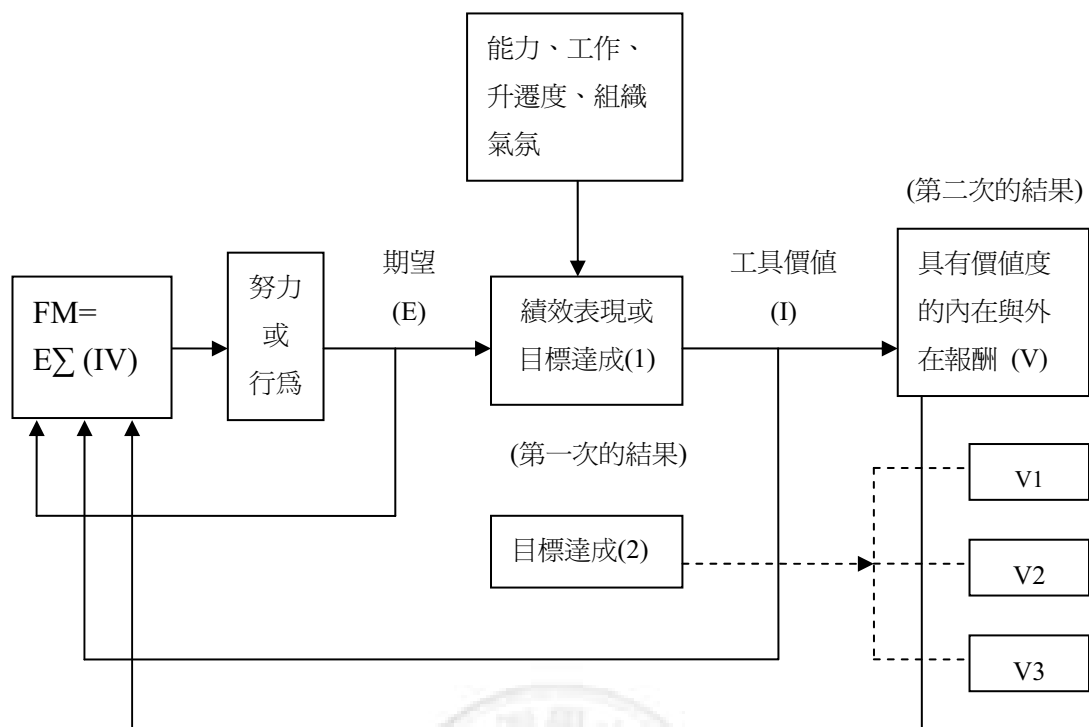


圖 2-3-1 Vroom 動機的期望理論

資料來源：轉引自吳瓊恩，2006：509

就參與碩士在職專班的學習者而言，參與學習的動機在於期望能夠在學習中有良好的表現，透過學習的參與能增加專業知識和技能、提昇工作效能與問題分析與解決能力、培養全面性的思考模式，這就是期望理論中行為的第一次結果。而公務人員回到職場上，藉由學習導致專業職能與基本職能的提升，可以促進升遷或職涯發展，滿足成長需求與自我實現的目標，進而達成個人的生涯發展，此即所謂第二次結果。藉由 Vroom 的期望理論，我們可以了解公務人員的學習行為表現會受到對於職能發展與生涯規畫的預期心理所影響，當個人認為在職進修專班所提供的課程與學習環境符合個人的預期時，會影響其對於學習的投入與專注程度。

第四節 我國碩士在職進修的發展與現況

一、公務人員參與在職進修的發展與現況

民國九十一年我國「公務人員訓練進修法」公布施行之後，我國公務人員的訓練進修得以有明確的規範據以施行。根據公務人員訓練進修法的規範，以第八條到第十九條與公務人員在職進修之程序與辦法相關甚深，明定了公務人員進修相關事宜及公務人員參與在職進修應盡之權利義務，包括：

1. 公務人員進修分為入學進修、選修學分及專題研究；進修方式可以在國內外之專科以上或其他教育機構以公餘、部分辦公時間或全時進修行之。
2. 明列各機關學校選送國內外進修及全時進修之公務人員，進修期間之相關規定。
3. 各機關學校選送或自行申請進修之核定與補助規定。
4. 修業期滿後應盡之義務，進修之公務員違反規定之懲處。

公務人員終身學習的推動，有助於提升公務人力素質，以面對社會環境的快速變遷，以及滿足人民對政府的需求與期待。公務人員訓練進修法的制定，揭示了政府對於公務人員終身學習的推廣決心，對於參與在職進修實際作法的鼓勵與支持，公務人員在訓練進修法的保障與規範之下，得以利用公務之餘到各大專院校在職進修或甚至留職停薪遠赴國外教育機構進修，政府也明定進修補助之相關優惠和獎勵條件，使公務人員能夠有更多的機會參與進修，學習新的知識和技術、培養創新思考能力，以充實個人之核心職能來解決目前和未來將面臨的問題。此舉不但可以提升政府組織的效能，改善政府服務品質與決策良窳，也可以協助公務人員的個人生涯發展計畫，並且滿足個體自我實現與個人成長的需求，其結果肯定是多方受益的。

由於環境變遷、社會發展、社會期望與學習型態的轉變，政府部門積極推動和鼓勵國人終身學習活動，並於民國九十三年修訂「公務人員終身學習推動計畫」，除了參與在職進修之公務員，其願景在於建構一個具有創新、活力、績效，能永續學習發展的公務團隊。其目標在於整合各公司部門之學習資源，建構有效學習機制以引導公務人員學習之規劃，並且帶動學習型組織文化，增加公務人員學習機會。教育部於民國八十八年開始准許大學設置研究所碩士在職專班，從此各大學科系之碩士在職專班設置情況如雨後春筍，提供了國人在職進修更多元化的選擇。

由於政府部門的激勵、引導與終身學習的法制化，近年來公務人員選擇參與進修的人數越來越多，目前全國公務人員參與進修之人數與修習狀況如表 2-4-1 與表 2-4-2 所示，我國 94 年參與進修之公務人員以現有人數計算共有 7316 人，參與率佔全國參與訓練進修之公務人員的 2.8%。以參與人數計算，入學進修之人數共 2300 人，其中又以公餘時間進修和部分辦公時間進修之情形最多，共計 2283 人，平均每人參與時數高達每年 200 到 300 小時左右。由此可見，我國政府推動訓練進修多元學習選擇之成效，以及對於公務人員參與在職進修動機之影響。

表 2-4-1 民國 94 年全國公務人員參與進修之人數統計(以現有人員計算)

		以現有人員計算						
		人數	人次	時數	參與 率%	平均 每人 次數	平均每 人時數	
國內 進 修	合計	7316	15001	1589488	2.80	0.06	6.08	
	入學	入學進修 小計	2275	4401	698530	0.87	0.02	2.67
	進修	公餘時間 進修	1907	3650	606357	0.73	0.01	2.32
	修	部分辦公 時間進修	352	633	78203	0.13	0.00	0.30
		帶職帶薪 全時進修	50	112	12836	0.02	0.00	0.05
		留職停薪 全時進修	4	6	1134	0.00	0.00	0.00
		選修學分	3792	7505	872172	1.45	0.03	3.34
		專題研究與實 習	1478	3095	18786	0.57	0.01	0.07
註：現有人員有 261517 人。								

資料來源：行政院人事行政局人事統計提要

表 2-4-2 民國 94 年全國公務人員參與進修之人數統計(以參與人員計算)

		以參與人員計算					
		人數	人次	時數	平均每 人次數	平均每 人時數	
國內 進 修	合計	7411	15220	1606371	2.05	216.75	
	入 學 進 修	入學進修小計	2300	4463	705478	1.94	306.73
		公餘時間進修	1926	3705	611253	1.92	317.37
		部分辦公時間 進修	357	638	79481	1.79	222.64
		帶職帶薪全時 進修	51	113	12872	2.22	252.39
		留職停薪全時 進修	5	7	1872	1.40	374.40
	選修學分	3844	7600	881802	1.98	229.40	
	專題研究與實習	1499	3157	19091	2.11	12.74	

資料來源：行政院人事行政局人事統計提要

二、我國各大學碩士在職進修教育之發展

(一) 大學成人推廣教育及碩士在職專班之發展

我國早期以推廣教育一詞泛指成人接受再教育之學習活動，剛開始的發展是為了補救失學而做的措施，並無明確的教育理念或方向，隨著社會學習理念的推行、成人教育理論的重視，政府部門及教育學者、專家開始正視並推動修改推廣教育理論觀點，以及發展專業健全的推廣計畫，直到民國八十六年頒布「大學推廣教育實施辦法」，始有明確的推廣教育執行依據。

目前我國大學推廣教育的發展已逐漸邁向多元化，針對各種成人的學習需求、工作型態與生涯發展之再教育選擇，設置各領域之一般與進修系

各類在職專班之設置源起於管理學院 MBA 學位，直接引用其課程而設置 EMBA 學位提供具有大學畢業或同等學力、已有正式工作經驗之在職生的進修管道，然而 MBA 之課程設計並不符合在職進修之成人學習者的需求與期望，因此經過實際需求的評估與改善，碩士在職進修的課程設計乃結合學理與實務經驗，並且提供在職生彈性規劃修習課程與修業年限，促使在職專班學生在個人職涯規劃的考量與現職工作限制的情況下，得已再進入大學接受專業教育。

(二) 大學公共行政碩士在職專班設置之現況

我國公務人員參與在職專班進修之管道繁多，其中各大學之行政管理類系所設置之公共行政碩士在職專班所為公務人員選擇在職進修之主要管道。目前我國各公私立大學設置公共行政相關類科之碩士在職專班之現況如表 2-4-3。各校之教學特色雖各有其專注議題、課程規劃與系所文化，但其教學理念和未來展望皆在於配合社會發展與國際趨勢、落實終身學習與成人教育，作育英才充實社會國家人力資本，培養專業文官以累積政府之人力資源，提升政府部門之效率與服務品質，以面臨未來全球化下的全面性課題。

表 2-4-3 96 年國內各大學行政管理碩士在職專班之設置與招生名額

大學	行政管理碩士在職專班		招生名額
國立政治大學	行政管理碩士學程 (MEPA)	兩岸研究組	25 名
		社會財經組	25 名
		一般行政組	29 名
國立台灣大學	高階公共行政碩士班(EMPA)		30 名
國立中山大學	公共事務管理研究所碩士在職專班	本島	20 名
		澎湖班	10 名
國立台北大學	公共行政暨政策學系碩士在職專班		30 名
國立東華大學	公共行政學系碩士在職專班		30 名
國立中興大學	國家政策與公共事務研究所碩士在職專班		28 名
暨南國際大學	公共行政與政策學系碩士在職專班		23 名
國立中正大學	政治系公共行政組碩士在職專班		36 名
逢甲大學	公共政策研究所碩士在職專班	公共政策組	32 名
		教育行政組	15 名
淡江大學	公共行政碩士在職專班		20 名
銘傳大學	公共事務學系碩士在職專班	台北	30 名
		金門	10 名
世新大學	行政管理碩士專班		45 名
玄奘大學	公共事務管理學系碩士在職專班		25 名
開南大學	公共事務管理學研究所碩士專班		20 名
佛光大學	公共事務學研究所碩士專班		20 名

資料來源：各大學系所公告