

第二章 文獻探討

本章主要是針對本研究中所列之研究目的及問題，探討國內外有關終身學習、終身學習動機與學習障礙之相關理論基礎、研究結果或論述等相關文獻，以作為本研究架構之理論基礎。本章共分為三節，第一節主要探討終身學習之意義及特性；第二節就終身學習動機及相關理論作一探討；第三節主要就影響學習之障礙因素作探討。

第一節 終身學習的探討

壹、終身學習的定義

終身學習一詞源自於英文的 lifelong learning (王麗蘋, 2005)，其概念始於 1960 年代末期，到了 1970 年代因為來自國際化的經濟競爭壓力，與科技發展的一日千里，以及個人社會適應能力的加強，再加上因應人口壽命延長生命其任務重行分配的需要 (黃富順, 1996)，於是終身學習的概念受到聯合國教科文組織 (The United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, 簡稱 UNESCO) 等國際性的組織與國內外眾多學者的重視而提倡。

UNESCO 建議案將終身學習視為一個整體的架構，可統整現在教育組織，提供全部的教育資源。在此架構中，個體可經由思想與行動的交互作用成為自己教育的發動者 (轉引自紀茂嬌, 2002)。美國聯邦政府所提出的終身學習計畫指出：「終身學習係個體在一生中持續發展其知識、技能和態度的過程。」 (U.S Government Printing Office, 1978)；美國成人終身學習需求研究小組 (Advisory Panel on Research Needs in Lifelong Aduthood, 1978) 認為：「終身學習係指個人在一生中，為增進知識、發展技能、改正態度所進行有意義、有目的的活動。」同時期學者 G. R Sell (1978) 則指出：「終身學習係指個人一生中獲得知識和技能，以維持及增加職業學術知能或促進個人發展的過程，包括成人基本教育、繼續教育、獨立研究、職業教

育、在職訓練及對特殊需求者與提供特定的教育，以及為提昇職業及專業技能所進行的教育活動。」學者 Peterson (1979) 則指出終身學習在引導個人的終身學習行為，是一種激發、計畫、執行和統整學習活動的架構。學者 Cross (1981)：「認為終身學習是個體一生中繼續發展知識、技能和態度的過程，作自我導向成長，目的在瞭解自己和自己所處的世界，在於獲得新的技巧與能力；是一種度自己的投資；是一種創造新事物的樂趣。」而 Longworth 與 Davis (1999) 認為：「終身學習係用來刺激與加強個體之能力，以獲取人生過程中所需要全部知識、價值、技能與理解，並能扮演好所有的角色，於各種情況與情境中具有信心與創作力，愉悅地加以運用的持續過程，其最終目的在於發展個體的潛能。」(轉引自翟筱梅，2003)

國內學者黃富順 (1996) 認為：「終身學習的觀念係學習活動在一生中持續發生，也就是說，學習活動要貫串在一生中，不僅限於兒童、青少年的時期、也不僅限於教育機構。」胡夢鯨 (1997) 則認為：「終身學習是個人作為學習者，從出生到死亡，在人生的每個階段，以自我導向學習或團體學習的方式，進行有計畫或無計畫的學習活動。」王政彥 (1998) 歸納出終身學習具有 11 種特質：(1) 學習權利的保障。(2) 學習意願的自主性。(3) 學習機會的公平性 (4) 學習對象的普遍性。(5) 學習參與的開放性。(6) 學習目的的多重性。(7) 學習管道的多元性。(8) 學習內容的多元性。(9) 學習場所的生活性。(10) 學習方法的方便性。(11) 學習歷程的終身性。陳乃林 (1998) 認為終身學習是：透過一個不斷的支持過程來激勵並使人們有全力去獲得他們一生所需的全部之事、價值、技術與理解，以發揮潛能，包括正規學習、非正規學習與非正式學習三類型。其中正規學習，係指學習者在正規教育體制中的學習活動，也是在教師引導下所進行有目的、有計畫、有組織的學習；非正規學習：指除正規教育體制外有組織的學習活動；非正式學習，指學習者為實現個人之理想、目標或為滿足工作、生活、興趣需要而自覺進行之活動。吳明烈 (2004)

指出：「終身學習不是一種口號或抽象的概念，而是大眾的生活事務，其已經融入並緊密地圍繞在人們的四周環境，同時兼具普通及單一的特有脈絡及文化。終身學習涵蓋終身與全面的學習概念，係指個體在一生中於各種生活環境，所進行一切有意義的活動，包括正規學習、非正規學習與非正式學習，目的在於增進個人的知識、情意、技能與能力，進而提昇個人生涯發展、生活適應以及創新應變的能力，並且促進社會的進步與國家發展。

綜上所述，終身學習概念係以學習者為主體，以貫穿個體一生之時間學習，不受空間限制，透過正規、非正規與非正式等各種學習型態之融合，進行工作及生活所需之知識、技能與能力的學習活動，以適應社會變遷，進而促進社會變遷。因此，本研究將終身學習定義為：「以個人的一生為主體，為了因應工作及生活之需要，持續不斷的透過正規、非正規與非正式教育的學習方式，學習工作或和生活有關的知識、技能和態度，以促進個人生活適應、發展自我潛能並且達成促使社會與國家發展的實現。」

貳、終身學習的發展

由於聯合國教科文組織（UNESCO）等國際組織積極推動的終身教育思潮，最終使得終身學習的理念深入世界各國，影響所及，許多國家採取立法行動，制訂政策推動發展。例如，為鼓勵民眾參與終身學習的活動，1976 年美國訂頒「終身學習法案」（Lifelong Learning Act），日本 1990 年通過「終身學習振興法」，歐盟國家將 1996 年訂為「終身學習年」。而同年聯合國教科文組織所出版的「學習，內在財富」（Learning: The Treasure Within）一書中，更明確地指出：「終身教育的概念，是人類進入 21 世紀的一把鑰匙。」其中，它也論及在未來社會中，人們必須進行 4 項基本的學習（轉引自：謝淑欣，2005）：

- （一） 學會認知：具備廣博的知識。
- （二） 學會做事：具備因應各種情況和團體工作的能力。

- (三) 學會共同生活：尊重多元和平價值觀。
- (四) 學會生存：具備充足的自主能力與自制能力。

有鑑於終身學習的重要，我國也在 1998 年 3 月由教育部公布「邁向學習社會」的白皮書，將 1998 年訂為「終身學習年」，以建構終身學習的社會，提昇國家競爭力。其中「邁向學習社會」白皮書中，提出完成終身學習法制為建立終身學習社會的具體途徑之一；另就公務人力素質部分，基於公共服務機關的工作，關係到國家社會的整體發展，因此必須大力推展公務人力的學習型組織，以提昇政府的服務水準，所以特別強調建立公務人力學習型組織方案，希望達成下列四項目標：

- (一) 推展學習組織活動，形成公務人力的學習風氣。
- (二) 透過個人與組織學習，提升公務組織的學習績效。
- (三) 培養公務學習型組織活力，保障公務人力的學習機會。
- (四) 經由共同願景的討論，訂立公務組織長期發展策略。

因此可知，推動公務人力的終身學習是建構我國成為學習型社會的重要的一環。嗣後，配合白皮書的計畫，我國的「終身學習法」已於 2002 年的 6 月 26 日由 總統公布生效實施，讓終身學習的相關措施推動，更有依據。

參、終身學習與公務人力

一、公務人員參與終身學習之重要性

公務人員服務於政府機關，短則數年，長則數十年，在這漫長的服務期間，時代進步日新月異，公務人員在學校裡所習得知識，在任職前經由訓練所學習得知能，與初任職所輔導學習而獲知的概念，都不可能一成不變的永遠應用時隨著時代變化的公務上。因此，政府必須要適時給予公務人員有效的在職訓練，使其跟的上時代，避免僵化，影響政府運作。此外，公務人員是政府重要的資源，政府依賴公務人員來使政府業務運作正常，進而滿足社會大眾的需求與提昇政府的競爭力。近年來有關政府革新議

題方面，逐漸重視到人力資源，提倡人力資源發展，強調提昇公務人員的工作職能，就有必要對公務人員進行訓練。公務人員的能力改進，往往不是單純的由訓練所造成的結果，各種的學習方法與經驗均有助於能力的提昇。因此，公部門必須提供學習的機會讓公務人員學習，而公務人員本身也必須有不斷學習新知的能力與意願，擴充本身的知識資產。(謝依殷，1999)

由此可知，公務人員為適應知識不斷推陳出新的專業環境，且因為公務人員表現能影響公共服務品質，並且代表政府績效。所以，具有持續不斷進步的終身學習理念，對於公務人員的職涯發展是非常重要的。相對於政府而言，有學習發展能力的公務人員，更是國家的永續發展之支柱。有鑑於此，政府對於推動我國公務人員之訓練、進修及學習態度，應該非常重視。因此，公務人員的培育可以說是公務人員終身學習，也是全民終身學習的一環，對於建立終身學習的社會有重大及深遠的影響。

二、現行我國公務人力之培育

近年來我國為配合世界潮流趨勢及社會發展脈動，對於我國公務人員之訓練、進修及學習制度，更加積極推展。為鼓勵公務人員能不斷經由不同的培訓、研習機會獲得自我成長，及提高工作效能，我國於民國 91 年訂定施行「公務人員訓練進修法」(以下簡稱訓練進修法)，規範公務人員訓練進修事宜，另外行政院亦於民國 92 年訂頒「行政院及所屬機關學校公務人員訓練進修實施辦法」(以下簡稱實施辦法)。依訓練進修法第 2 條規定，可知我國公務人員訓練進修法制規定及辦理機關分別為：

1、公務人員保障暨培訓委員會

公務人員訓練進修法制之研擬，事關全國一致之性質者，由公務人員保障暨培訓委員會辦理；公務人員考試錄取人員訓練、升任官等訓練及行政中立訓練由公務人員保障暨培訓委員會辦理或委託相關機關(構)、學校辦理之。

2、中央二級以上機關、直轄市政府或縣（市）政府

公務人員專業訓練、一般管理訓練、進用初任公務人員訓練及應由公務人員保障暨培訓委員會辦理之以外的公務人員訓練及進修事項。

訓練進修法第 8 條，除了規定公務人員訓練之外，亦規範公務人員進修分為入學進修、選修學分及專題研究，並且上開進修得以公餘、部分辦公時間或全時進修行之。在第 17 條更揭示各主管機關得視業務實際需要協調國內外學術或其他機構，提供公務人員終身學習之機會。

另就行政院依訓練進修法第 2 條授權規定，所訂之實施辦法，其中第 3 條亦明定，行政院人事行政局與行政院其他主管機關公務人員訓練、進修之辦理權責為：

1、行政院人事行政局

辦理行政院所屬公務人員訓練、進修之協調、執行規劃事項、各機關學校公務人員簡任第十職等以上及相當職務人員訓練、進修之辦理事項、人事人員訓練之辦理事項，及受委託辦理之訓練事項。

2、行政院所屬各主管機關

訂定該機關及所屬機關人員年度訓練、進修計畫、規劃辦理所屬薦任第九職等以下及相當職務人員之訓練、進修事項、視業務需要，辦理所屬簡任第十職等以上及相當職務人員之訓練、進修事項及辦理所屬初任各官等主管人員訓練。

因此，依前開法規規定，就機關組織而言，我國主管公務人員訓練、進修與學習的機關，在考試院為公務人員保障暨培訓委員會，在行政院為行政院人事行政局，在地方即為縣市政府，中央訂有公務人員訓練及進修之相關規定，各地方政府可依地方自治之精神，對於所屬公務人員訓練、進修研提實施計畫，並據以施行。

另外，為了建構一個具有創新、活力、績效，能永續學習發展的公務團隊，行政院人事行政局訂定了「公務人員終身學習推動計畫」。這個計畫的目的在於推動公務人員終身學習，其中說明除公務人員訓練進修法明確提供訓練、進修學習管道外，規劃以學習資源之整合、管理機制之建立、學習機構品質之提升、教學方法內容精進等建立公務人員學習機制核心策略勾勒整體公務人員訓練進修藍圖，以全方位促進公務人力資源發展革新，營造優質的學習環境。茲就其計畫中，推行公務人員的終身學習體系整理如下表：

【表 2-1-3-1】公務人員終身學習訓練進修體系彙整簡表

類	型	方	式	施行策略
公務人員訓練		職前訓練		進用初任公務人員訓練、考試錄取人員訓練
		在職訓練		其他相關訓練、行政中立訓練、初任各官等主管人員訓練、升任官等訓練、專業訓練、一般管理訓練
公務人員進修		公餘進修		專題研究、選修學分、入學進修
		部分辦公時間進修		
		全時進修		
		出國專題研究、進修		
訓練進修協調會報		觀摩學習活動		
		訓練進修協調會報		
建立公務人員學習機制核心策略		整合政府學習資源，建立相互支援管道		建立訓練資源支援機制、召開跨部會整合政府學習資源會議
		建立學習資源管理機制		學習資訊交換中心：公務人員終身學習入口網站
		建構多元學習環境，促進學習機構品質提升		建立民間學習機構認證機制，並增加公務人員至民間學習機會、規劃推動政府訓練機構轉型
		建構導引公務人員有效學習機制		加強地方公務人員素質、規劃職務核心能力，提升公務人員學習時數、有效率提供政府重要政策資訊及學習課程
		研發具備終身學習特質之課程、教材或教法		辦理觀摩學習活動、召開中央及地方人力資源發展會議、審議政府重要人力資源發展政策、參加國際重要人力資源發展會議、組成專業團隊，研發高質感教材
		推廣多元化與情境化之職場學習方式		推動職務輪調制度、推動學習型組織

《資料來源：本研究依行政院人事局網站提供之公務人員訓練進修簡表自行整理》

綜上，政府對於透過多元公務人員學習管道之提供，以促進公務人員終身學習，並表達對於公務人力之終身學習培育十分重視。如果藉由上述鼓勵公務人員學習策略，能使公務人員於擔任公職後，有許多的機會及場合能夠學習，以達到充實專業知能，開發自我潛能，提昇自我人力素質之目標，便能奠定國家永續發展根基。

但是縱使政府提供再多機會，如果公務人員於公職生涯中，並未有再學習的動力，或遇有障礙無法參與學習，或於參與後中斷學習，都無法達成政府建立公務人員訓練進修制度，鼓勵終身學習，以提昇公務專業化及公務人員素質之目的。因此，在本研究中，所謂的公務人員終身學習，並非著重於公務人員參與政府機關或社會提供之進修學習管道之次數或頻率，而係以在職公務人員為對象，瞭解其對於政府或社會提供多種終身學習管道時，影響決定其親身參與之動機與障礙。

第二節 學習動機理論與意願之相關研究

壹、動機的重要性及定義

早期對於人類行為的研究，認為行為的發生出自於對於「匱乏」的驅使(drive)，其中行為學家更透過動物實驗的觀察過程，採用飼料數量及次數的控制，觀察動物在不同飢餓狀態下的不同行為，結果發現動物行為的產生除卻內在因子(飢餓)的驅使外尚有外在誘因(incentive)的作用。這意味著行為的產生可以透過外在誘因的建立與增強引發。換言之，若能找出對於生物具有影響的外在誘因，將有助於激發行為產生的動機。而動機可以廣泛用於表明行為傾向的強度，尤其是同時考量內外因子時，動機將伴隨著內在狀態(drive)及誘因之改變而變化(陳志樺，2001)。因此，動機是個體進行學習的重要原動力，也是有效學習的主要條件，藉由對於學習動機的探索，應該可以瞭解個人為何願意犧牲其他活動參與學習。

在國內外許多學者對於動機有所研究，因此對於動機有不同的定義及看法，其中國外學者部分，Adams(1963)認為動機是來自於降低所知覺到的不公平所引起的緊張驅力。Vroom(1964)認為動機是工作、價值、工具性連結強度、期望等變數間的關係，是人們為了得到所想要的籌賞而做的努力。Kotler(1997)認為動機是一種被刺激的需求，足以引發個體採取行動以滿足。國內學者張春興(1994)則認為動機是引起活動，維持已引起的活動，並且導使該活動朝向某一目標進行的一種內在作用。林靈宏(1994)則認為動機是一種促使人們採取某種行為，以滿足某種需求的力量。綜觀以上學者看法，可以歸納出兩種對於動機的共同看法：(1)動機涉及個人想要滿足的需求，是引發個人採取行動的動力。(2)動機是一種行為的內在歷程，由個人的內在需求所引發，以達成滿足需求的行為能力。

由此我們可知，動機是個體內在的一種行為動力，行為的產生，可以藉由外在的誘因建立與增強來引發，在此，本研究將動機定義

為：「動機是一種內在動力，引發、導引和維持個體的行為活動，是達成或滿足某種需求的促動因素。」

貳、學習意願之重要性及意義

意願，是指人類處於抉擇、決定、目的及社會行動常模的立場所為自由意念的表現。亦指個人為達到其未來目標的一種慾望傾向，這種傾向指引著個人行為，使個人趨向於目標的實現。T.H. Williams (1972) 認為意願是指個人為達到其未來目標的一種慾望傾向。這種傾向，指引著個人的行為，使趨向於目標的實現。個人的意願並非一成不變，也不是偶然形成的，其發展與決定，必須經歷一段相當複雜的過程，同時受到多種因素的交互影響（轉引自紀茂嬌，2002）。

學習意願的高低，可能影響終身學習的效果，因為有些人好逸惡勞的天性，造成對終身學習的抗拒。Boyer & Pond (1987) 認為訓練在實施之前，若員工受訓意願低落，就會造成訓練工作無法順利推展。因此，舉辦在職訓練須配合獎勵、升遷等激勵措施，激發員工參與訓練意願，避免指派式的訓練，而扭曲或偏離在職訓練的真正意義（賴美秀，1992）。而在職訓練並非是單方面的行為，最成功的訓練，須能激勵受訓者樂於自我發展（self-development）。員工在調訓之前，應預先調查受訓者的意願、學識、能力及興趣，並使其了解在職訓練的地位與價值。企業和員工二者互配合，才能互蒙其利，而提高接受在職訓練之意願（蕭治群，1990）。

而參訓意願或參與在職進修意願，係指在工作職場中之員工，由於內外各種因素之交互影響下，形成對未來有所期望的動機，並產生指引個人行為朝向目標實現的一種慾望傾向。亦即員工藉由參加組織內舉辦的各種訓練，以達到其未來職業生涯中某種目標的一種傾向（紀茂嬌，2002）；或者是基於個人主觀喜好及目的，自主決定是否願意參與在職進修之一種心理狀態（林曉君，2005）。基於意願是個體自主、非勉強促使某種行為標的事件實現之心理狀態，且受內外各種因素之交互影響；又本研究係以參與終身學習為研究範圍，爰本研究擬將參與終身學習意願定義為：「係指個人基於學習動機與障

礙在各種因素交互影響下，形成是否願意參與終身學習之一種心理狀態。」

任何一種行為的背後，可能蘊藏著多種動機（張春興與楊國樞，1993）。動機雖可支配個體的行為表現但卻難以直接測量。每一個體的行為並非隨意發生，大多數個體的行為均有其意義和目標，彼此協調一致，並整合成一個行為系統，此系統可表現異於其他個體的特質。Knox 和Videbeck（1963）指出「參與理論的主要爭議是，環境提供許多明確的參與選擇，但並非各種選擇對每一個體都是合適的。個體可能參與的範圍和活動是有限的，部分受到物質條件，如距離、金錢、時間、設備和空間等的限制；部分受制於個體所扮演的角色與社會地位。故個體無法利用環境中的每一個機會，個體之選擇則又依其心理取向和對該機會所作的評價而定」（黃富順，1992）。B. M. Bass & J. A. Vaughan 強調受訓者主動參與乃是學習的一重要條件，E. R. Hilgaard 則指出具有學習動機的人比欠缺學習動機的人要學習得快，學習者的主動參與活動又比被動之接受要好。可知參與學習意願強烈，則學習效果才能符合訓練的要求（紀茂嬌，2002）。

基於公務人員在進入政府機關工作後，均抱持多重的目的，亦有其最喜好、最重視、最期望及最能獲得滿足的事務而全力以赴，此為一個人對於價值的追求。而價值和期望機率相乘之累加值越高，相對的動機作用力也越高，參與學習意願應該也越高。所以當機關舉辦各種學習或訓練活動時，如果公務人員自覺參與學習可以使其獲得某種好處，或即某種價值，而此種價值發生之機率很高，則其參與的慾望傾向會很高，亦即接受學習的意願很高。反之，即使指派公務人員勉強參加，因其期望既低，因而意願也不會高，則學習效果當然無法達成預期效果。因此，辦理學習活動如希望達成良好效果，應該重視公務人員參與學習之意願，進而應重視影響參與學習意願之參與學習動機與障礙。

參、學習動機的意義及概念

動機在學習上，用來說明學習者發動和維持某種學習行為，以達到一定目標的中介變量，涉及到興趣、驅力、誘因等現象。學習的動機有分內在動機與外在動機，當學習者由內在感覺需要，或對於學習目的有所知覺而自發學習，即是學習者的內在動機；至於學習者因獎懲之類的外力驅使，而引發的學習動機，就是學習者的外在動機，而大部分的成年學習者學習動機是屬於內在動機。

另所謂「學習者參與學習動機」指的是學習者參與、維持學習活動並繼續使行為朝向學習目標的心路歷程。一般而言，人們參與學習的動機是自發的對學習主題感到興趣，因此為一切的學習根本，沒有學習動機，再好的教學及內容都枉然。（黃富順，1996）但是最初促使學習者參與學習動機強度可能會有所不足，或是隨時空條件減弱。因此，要促進學習者學習參與的可能性，首先便是要瞭解學習者學習的動機。

綜前所述，公務人員行為的產生與持續，在其背後均存在某種行為意向或行動趨力，此意向或趨力並非單指某一個理由，這些理由通常是一種原則導向，此原則可能包含許多理由亦或是若干理由源自一個原則，因此，單獨的動機不足以充分描述行為的產生。而公務人員參與終身學習的動機及對參與意願之影響，宜先由其學習動機取向加以考慮。此外，公務人員是否參與終身學習，其參與動機非單一向度，係取決於由數個動機所共同組合而成的「學習動機取向」。據此，本研究在學習動機部分，將就學習動機及動機取向相關文獻加以探討，以作為研究架構之參考。

肆、學習動機的理论模式

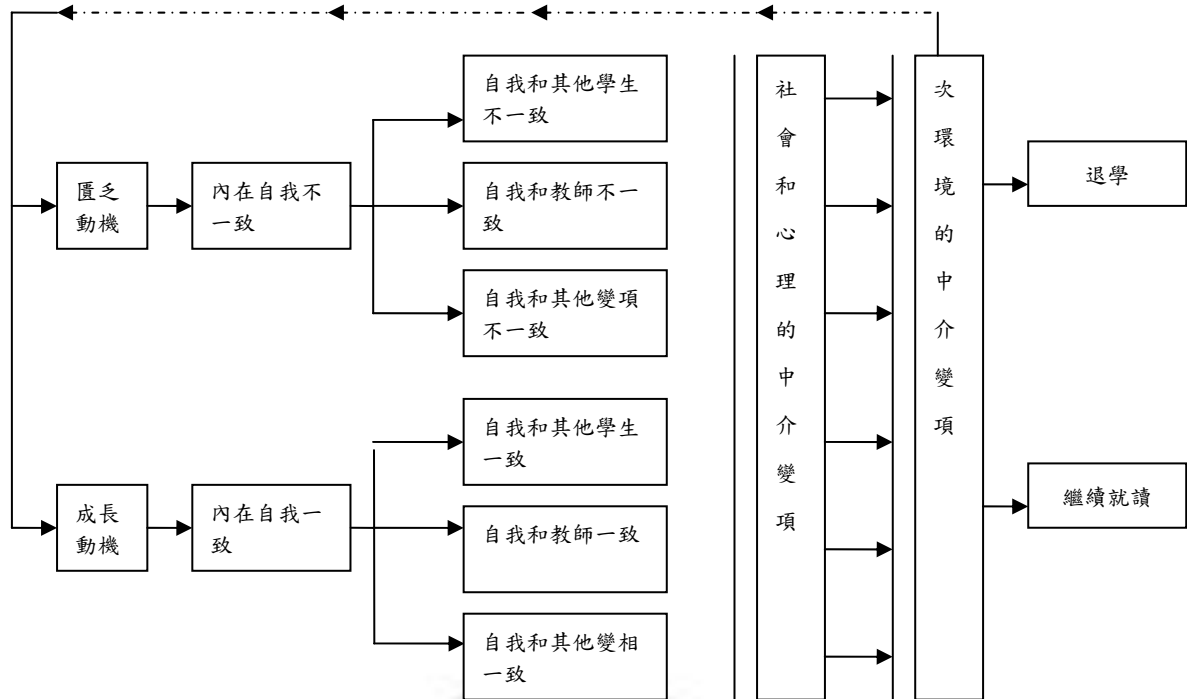
就教育心理學而言，學習者的學習動機是影響學習歷程的重要因素，如果學習者缺乏學習動機，將使學習不存在或無法達成良好的效

果。而個體行為的動機並非單純生理或心理上的反應，尚有其他影響動機產生的內外因素。因此有許多學者投入對於成人參與學習動機之研究，並且提出不同的動機理論模式。在本研究中，因為並非就整理所有動機理論模式以達成提出的模式為目的，僅藉由對使用的重要模式整理，使研究者對於研究的議題有清晰的概念，因此，文內僅就 Boshier 一致模式 (Congruence Model)、Cross 的連鎖反應模式 (Chain-of-Response Model)、Rubenson 期待價量模式 (Expectancy-Valence Paradigm)、黃富順的成人參與繼續教育活動模式，與陳志樺的成人參與繼續教育活動之決策模式做進一步文獻收集與探討，以瞭解影響學習動機之因素。

(一) Boshier 一致模式 (Congruence Model)

Boshier (1971) 的理論，是來自於對紐西蘭成人教育課程的參與者、非參與者和退學者的研究結果。並且以 Maslow 的需求層次理論觀點、平衡模式觀點與成長理論為建構基礎，將成人教育的參與者分成兩大類，一類是受到匱乏動機的驅使，一類是受到成長動機的驅使。其中受匱乏動機驅使的參與者，是受到「社會環境壓力的驅使」才參與社會活動，參與活動是為了尋求平衡，以改正匱乏和不平衡，其參與學習的動機，是為了生存的需要和獲得實用的知識、態度和技巧以應付生活滿足較低層次的需求；成長動機驅使的參與者，是「基於成長於實現的需求，而非應付」的心理來參與學習活動，所以其行為的動力來自於內在，其通常處於低層次的需求已經獲得滿足，其參與活動的主要學習動機，趨近於自我實現的層次。

有關其假設模式，可由下圖 2-2-4-1 說明：



【圖2-2-4-1】Boshier 成人教育參與動機、一致、中介變項和退學關係的假設模式

資料來源：Boshier, 1973, p. 257

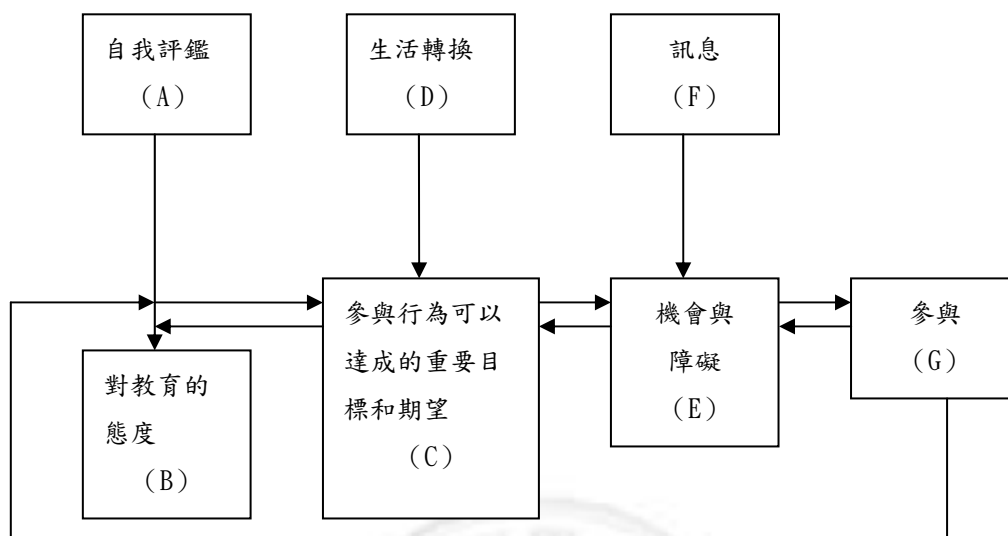
個人常基於面對事務的處理發現自身所學之不足，或考量未來所需之知能，進行學習，也就是Boshier提出之匱乏動機與成長動機，但是不論是匱乏或成長動機，均需個人有體會到本身有不足或未來將生不足之處，才會產生學習動機，另外，除了提供教育的環境外，自身所面臨的處境也是影響參與學習的重要因素，所以個人參與學習時，如何與所提供之教育環境與周遭環境適當配合是非常重要的。

(二) Cross 的連鎖反應模式 (Chain-of-Response Model)

Cross提出連鎖反應模式，試圖說明影響參與學習活動的有關變項及其交互作用。該模式的基本前提以為：不論是參與有組織的教育活動或是從事自我導向的學習活動，均是一種連鎖反應，並非單一的行動結果。也就是Cross認為「參與的行為」，猶如水流般接續而行，並非一系列各自獨立的事件；同時，參與的動作，並依一定次序向外發展。在該模式有七項要素，分別為1. 自我評鑑、2. 對教育的態度、

3. 參與行為可能達成的重要目標與期望、4. 生活轉換、5. 機會與障礙、6. 訊息和7. 參與等。

其間的關聯呈如圖2-2-4-2所示。



【圖2-2-4-2】Cross 成人參與學習活動模式

資料來源：Cross, 1981, p.124.

由上圖可見，自我評鑑 (A) 乃是形成參與的起點，學習者的自我評鑑著重於個人的信心和成就動機。對於自我能力缺乏信心的人而言，往往為了逃避自我能力受到考驗、避免自尊遭受打擊，故不會主動參與學習活動；此外，個人對於教育所抱持的態度 (B)，則多半來自個體過去的經歷體驗及某些「具影響力的重要人物的態度與經驗」之陶冶。在自我評鑑(A)與對教育的態度(B)聯結的交互作用效應下，構成學習者一種穩定特性，兩者交互作用結果可能會對學習者產生積極或消極的影響，並且具有相互增強作用。

之後，期望(C)與自我評鑑(A)之間具有交互作用，其中，具較高自我期許者往往對成功有著較高期望，其參與的正向激力相對提高；低自我期許者往往懷疑自己是否會成功。而生活轉換(D)不可避免地將引發個體生命週期的變化與調適歷程，並因應個體所處的生涯發展階段與任務而產生學習動力，進而對學習產生較高的關注力與投入

心。同時，機會與障礙(E)亦是個體在從事學習過程中必然會遭遇的狀況，當障礙出現時，若個體具有強烈的參與慾望，則將有助於幫助個體克服障礙，相反的，當參與慾望微弱而障礙太高時，個體若無法即時取得「訊息」，以便取得有關學習活動的正確消息(F)，則往往會導致機會喪失或障礙擴大，繼而選擇退卻及放棄學習參與。最後參與(G)指回自我評鑑(A)與對教育的態度(B)的目的，旨在說明先前的參與經驗可能對後續的參與產生增強作用，並透過參與的正向成效而增強個人的自重感，進而改變個體對自我的評鑑(A)，促進個人對於參與教育的積極態度(B)，並增強個人對於成功的預期(C)。

由此模式的說明，可知Cross將若干研究所得之有關變項均納入考量，並透過一系列的說明，以闡明各變項間的交互作用與關連，同時，Cross超脫傳統中「專注於正負勢力的作用」的看法，其以為促使成人參與學習活動應從機會與障礙(E)著手，Cross認為自我評鑑(A)與教育態度(B)及發展任務與期望(C)，均將影響個體參與的動機強度，倘若未能在前面(A)到(C)步驟中適時加入增強的作用，則動機強度一旦形成，即使希望透過障礙的排除來促成學習參與，但障礙排除的效應仍不足以彌補先前動機薄弱的事實；故Cross認為此三步驟均屬心理和發展的要素，值得成人教育教師與課程設計者審慎考量。

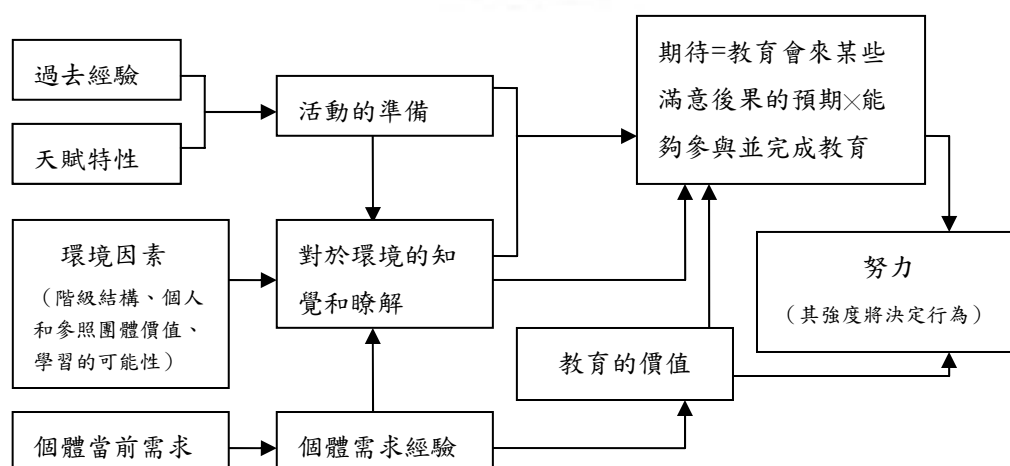
(三) Rubenson 期待價量模式 (Expectancy-Valence Paradigm)

Rubenson期待價量模式的概念，源自V. Vroom所進行的工作動機研究，該研究旨在探究人類工作的動機與誘因，爾後並發展成為期待理論。該理論以為人類從事某項工作乃是一種工具性行為的表現，工作者對工作的賣力程度與其所預期的工作報酬間有密切關係。其中，影響工作賣力程度的兩項主因為：1. 透過努力工作可獲致的價值；2. 工作者對於個人努力成果所抱持的期待程度。一般而言，當個人相信努力工作可帶來有利的後果時，將可激勵其努力付出。

Rubenson認為學習與工作一樣，也是一種成就取向的活動，正因為個人期許能有所成就，故會藉由在學業或工作上的卓越表現，以期獲致較高成就，因此，期待理論亦將適用於解釋成人參與繼續教育的動機取向。在他的論點中，個人的期待包括兩類：1. 對於「參與教育活動後可獲致的獎賞」之期待；2. 個人能夠成功地參與學習活動的期待，此二者均具有正向的力量，而兩者的作用結果是相乘積的，因此，當二種期待均存在時，其交互作用明顯，但當其一為零時，產生的力量亦是零，即是沒有參與動機。

此外，在此模式中尚存在一重要的因子「價量」(valence)，價量可能是正或負，將會影響參與的力量與方向，正負值的決定，端視個人對於「自我努力可帶來之效益」的期許而定。當個人認為努力工作可帶來有利的後果時，此一預期將可激勵其努力付出。而所謂的價量即是個體對於參與結果所預期的代數加權數之總和，例如，參與教育活動將帶來較高待遇(+5)、提高職能(+2)、造成家庭生活上的不便或損失(-3)……，這些預期結果的總和便是價量。

Rubenson的概念模式可呈現如圖2-2-4-3所示：



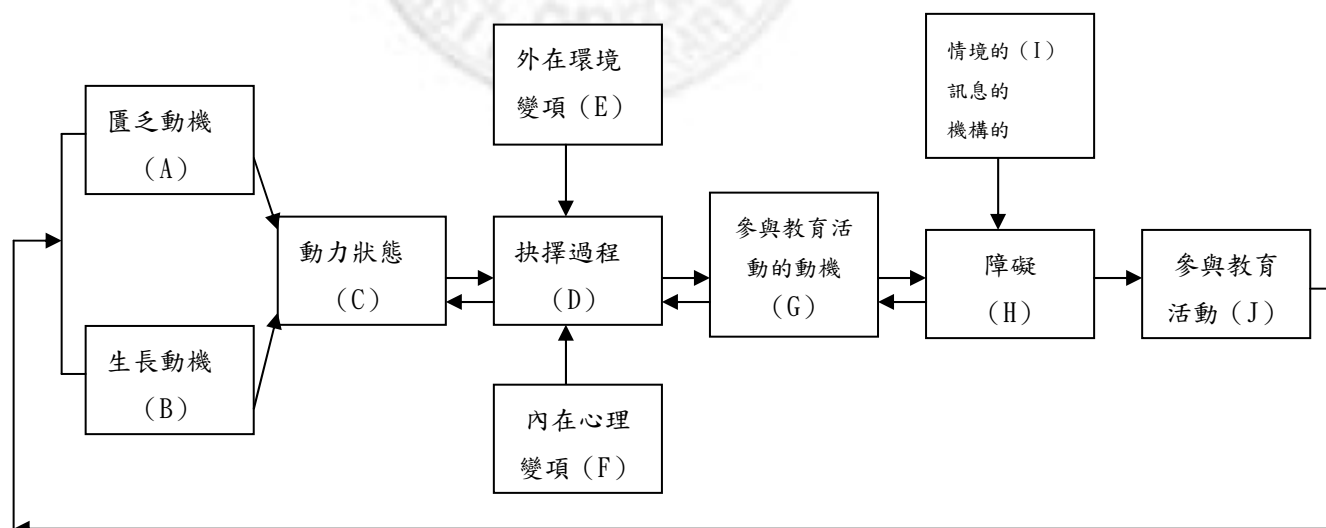
【圖2-2-4-3】Rubenson 的期待價量概念模式

資料來源：Rubenson和Xu，1977，p81

由上圖可知，個體參與活動，乃出於自身的內在需求與對環境的知覺之交互作用，進而產生期待與價量的結果。也就是說，倘若個體具有積極的自我觀念，且課程確實有助於工作的發展，則個體期待參與的力量強烈。然而，期待本身並不能導致課程的參與，除非預期中的學習結果具有正向價值，足以驅使個體參與該教育活動。在形成態度的過程中，Rubenson十分強調參照團體(reference group)的影響力，倘若同儕團體對於成人教育活動抱持負向價值觀，則個體可能因為「近墨者黑」的同儕影響，對於參與學習活動抱持負向態度，而較不可能有參與的行為產生。

(四) 黃富順的成人參與繼續教育活動模式

黃富順(1985)結合Maslow的需求層次論、Boshier的一致模式、Cross的連鎖反應模式，以及Rubenson的期待價量模式，以建構其成人參與繼續教育活動模式。他認為參與繼續教育的動機，受到個體內在心理變項和外界變項交互作用的影響，其理論架構如圖2-2-4-4：



【圖2-2-4-4】 黃富順的成人參與繼續教育活動模式

資料來源：黃富順，1985，頁119

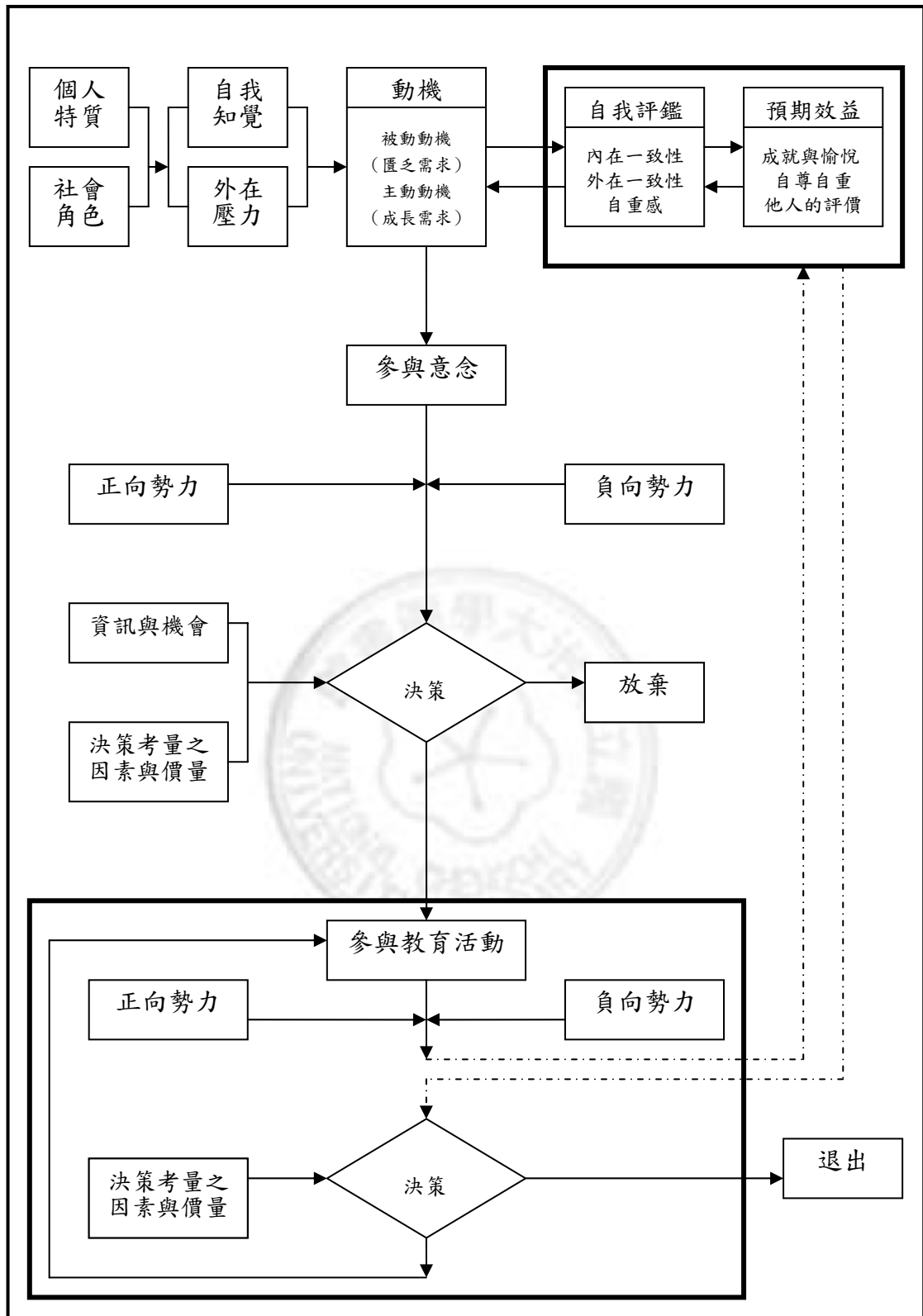
由上圖可知，個體可能在因為匱乏動機(A)或生長動機(B)的趨使下產生了一種動力狀態(C)，並因而決定要採取某種反應以獲得該需求之滿足。在採取反應的過程中必然經歷抉擇的過程(D)，此時，抉擇不可避免地受到外在環境變項(E)以及內在心理因素(F)的影響，最後的抉擇形成時，個體自然會選擇參與某種教育活動作為達成目標的工具，並產生參與的動機(G)。

然而，實際參與的過程中不可避免地將遭遇障礙(H)，其包括情境的、機構的與訊息的障礙(I)，如果參與的動機夠強烈，且足以克服所面臨的障礙時，參與行為(J)將獲實現；反之，若障礙太多或動機不足時，個體可能退卻，由(H)退回(G)或(D)，並重新思考參與的可能性。此外，箭號由參與活動(J)再次回到起點，乃是意味著下一次參與行為的展開，一般而言，具有參與教育活動經驗的成人，發生再次參與的機會較高。這個循環的過程，形成個人其中一種持續不斷的行為型態。

此參與模式中，將個人參與過程中的心理層面一一呈現，包括動力狀態及決策過程，此外，並將障礙對於參與的阻礙與障礙的方式作了明確表達，然而，最特別的，莫過於將參與的行為又指向起點，強調此次的參與會對下一次參與有所影響。

(五) 陳志樺的成人參與繼續教育活動的決策模式

陳志樺(2002)在其所做的成人技職教育繼續參與動機與障礙因素之相關研究中，歸納各家學者有關成人參與學習動機的相關理論模式後，並引用各家理論的要點，歸整提出成人參與繼續教育活動之決策模式，如下圖2-2-4-5：



【圖2-2-4-5】陳志樺的成人參與繼續教育活動之決策模式

資料來源：陳志樺，2002，頁79

在其研究中，陳志樺指出，由於「個人特質」與「社會角色」有所不同，將會影響個體的「自我知覺」敏感度、以及感受到的「外在壓力」強度；透過第一階段的自我知覺與外在壓力之作用，將刺激個體產生初步的學習動機，並進而促發自我評鑑機制的運作以及預期效益的評鑑過程，以確認個人參與的意念；然而參與意念的產生並不足以支持個人的實際參與，個體往往面臨到正負勢力場的作用，使其參與的意念受到考驗；最後個體衡量所有可得之「機會與資訊」及「決策考量因素與價量」等評價與衡量過程後，作出「參與」或「放棄」之決策。

然而，「參與」並不代表個體能夠完成該一教育活動，在個體參與教育活動後，仍將持續受到正負勢力場之作用，個體往往必須在不斷的自我評鑑過程中，透過預期效益的評估過程，以獲得相當程度的增強，進而保持或提高個人繼續完成整個教育活動的意念，否則，個體仍然極可能在參與過程中由於強大負向勢力或障礙的作用，而選擇中途退出學習活動。

前述陳志樺的模式，係綜合前述理論，將動機模式中各影響因子及之間的關連性做更進一步的闡釋，並且將學習動機分為學習者在進入學習場域之前的參與動機，以及參與之後的學習動機，使學習動機與參與動機獲得更加明確的釐清。

另外，由於本節所介紹之個人參與學習動機的相關理論模式，各學者之看法確實各具其獨到之處、雖互有異同但亦不乏相互貫通之處，為了清晰的審視各理論模式之精髓，茲將其歸納如下表2-2-4-6，期望能藉此以歸整出本研究之理論架構。

【表 2-2-4-6】成人繼續參與學習活動動機理論模式及因素彙整表

研究者/理論模式	年代	參與繼續教育動機因素
Boshier 一致模式	1971	匱乏動機與成長動機、自我與理想我、自我和其他學生、自我和教師、自我和教育機構環境間的一致性。
Cross 連鎖反應模式	1982	自我評鑑(個人的信心和成就動機)、對教育的態度(過去的經歷體驗、具影響力的重要人物的態度與經驗之陶冶)、參與行為可能達成的重要目標與期望(預期心理判斷)、生活轉換、機會與障礙、訊息。
Rubenson 期待價量模式	1977	階級結構、參照團體的價值、學習的可能性、個體當前的需求、完成教育的預期結果。
黃富順成人參與繼續教育活動模式	1992	外在：個人在社會環境中的角色、任務及參照團體。 內在：對教育的態度、自我能力評估、自重感、過去經驗。 障礙：情境的、機構的、訊息的。
陳志樺成人參與繼續教育活動的決策模式	2002	個人特質、社會角色與外在壓力、資訊與社會、正負勢力。

資料來源：本研究整理

綜合上述各種參與理論，發現學習是一個動態過程，透過研究個人與所屬的外在環境互動產生的學習行為趨勢，可以嘗試歸納出影響學習動機之變項。學習動機變項係為個體自身的知覺及期待與需求或和環境的交互作用結果，最後將形成個人學習動機與行為之決策。因此，我們可透過對於學習動機之瞭解及變化趨勢，尋求正確而適當激發成人繼續學習之動機與需求。

伍、公務人員參與終身學習動機之相關研究

由於公務人員係屬成人範疇，每個個體所經歷的生涯發展和社會化過程殊異，加上所扮演的生涯角色多樣且互異，所以即使渠等經歷義務教育及相似的學習歷程，在跨出正式學制走出校園後，其參與學習活動之動機仍然因人而異，且兼具多樣性與獨特性。此外，國內就公務人員終身學習動機之研究，亦多以成人繼續參與學習動機之取向為基準，所以，本節就相關擬分就討成人繼續參與學習動機取向及國內公務人員參與學習動機取向等二方面討論。

(一) 成人繼續參與學習動機取向

在成人學習部分，最早提出學習動機取向雛形者為學者Houle。1961年他使用深度訪談法對特定參與學習之受訪者進行深度的晤談，以便瞭解參與動機。依據晤談結果而將學習者分為三種動機類型，即：1. 目標取向：學習者意識到並確立某種具體目標，而以教育作為完成該目標的方法；2. 活動取向：學習者著重「參與進修的過程」或「參與本身所具有的意義」，與活動的目的或內容無關；3. 學習取向：著重知識的獲得。Houle並強調此三種類型並非截然分隔，卻是相互重疊的（Houle, 1961；黃富順，1984；黃玉幸，1995）。

另外，Sheffield (1964)、Burgess (1971) 及Boshier (1971) 也均以「動機取向」研究成人的學習動機，其中Sheffield乃透過因素分析的方式來探究成人參與繼續動機，並歸納五大動機分別為：1. 學習取向：以追求知識為目標。2. 活動欲望取向：以學習環境中的人際接觸或社交關係為目標。3. 個人目標取向：欲達成個人特定目標，如文憑、陞遷、資格。4. 社會目標取向：為達成服務社會或社區的目標。5. 活動需要取向：為參加而參加，與活動內容或目的無關；Burgess提出7個主要因素可用以說明成人參與教育活動的理由：1. 求知欲望 (the desire to know) 2. 達成個人目標的欲望 (the desire to reach a personal goal) 3. 達成社會目標的欲望 (the desire to reach a

social goal)4. 達成宗教目標的欲望(the desire to reach a religious goal)5. 逃避的欲望(the desire to escape)6. 參與社會活動的欲望(the desire to take part in an activity)7. 順從外界要求的欲望(the desire to comply with formal require); Boshier (1971)為驗證Houle的類型論及Sheffield 的研究成果，乃發展評量工具施測，經因素分析的過程獲致六個因素：社交接觸、社會刺激、職業發展、社會服務、外界期許、認知興趣。

國內學者研究部分，黃富順亦於1985年採用參與動機取向量表對成人學生施測，研究結果共獲致六大取向，包括：求知興趣、職業進展、逃避或刺激、社會服務、外界期望、社交關係等。後續其他相關研究中，許多學者亦先後發展出學習動機的評量工具，並主要將學習動機分為幾個面向，爰歸納文獻中具代表性之成人學習動機取向，並且將研究結果臚列如下：

【表 2-2-5-1】國內外成人學習動機取向之文獻整理

外國/ 台灣	研究者	年代	研究對象與內容	參與動機類型
外國	Sheffield	1964	美國 453 位參與大學繼續教育研習會者	個人目標、社會目標、活動欲望、活動需要、學習
	Burgess	1971	1046位參與成人教育活動者	個人目標、社會目標、宗教目標、順從外界要求、參與社會活動、逃避、求知欲望
	Boshier	1971	223 位參與高中夜間部、大學推廣部、工人繼續教育者	有關工作進展的外在導向因素、社交接觸、自我對他人中心、學習
	Boshier	1973	242 位參與無學位夜間課程者	職業進展、社會服務、外界期望、逃避／刺激、認知興趣
	Boshier & Collins	1983	12191 位成人繼續教育參與者	職業進展、社會服務、外界期望、社會刺激 認知興趣

臺灣	黃富順	1985	1859位參與繼續教育之成人學生	職業進展、社會服務、外界期望、逃避／刺激、社交關係、認知興趣
	吳慎慎	1989	台北市婦女團體成員	家庭與自我實現、個人因應、情感滿足、學習新知、女權意識
	林如萍	1991	848位參與在職進修之中等學校教師	職業進展、社會服務、他人影響、同儕逃避／刺激、社交關係、影響、家庭影響、認知興趣
	陳志樺	2002	2743位參加技職繼續教育在職專班成人學生	職業進展、自我發展、逃避或刺激、社會服務、社會期望、社交關係、求知興趣
	施玉娟	2001	參與社區大學教育課程之成人700位	職業進展、社會刺激、社會服務、教育準備、求知興趣、家庭親密度、社交接觸
	詹秀茹	2004	中部地區各大管理學院在職專班或學生等在職人員335人	職業進展、自我發展、逃避或刺激、社會服務、社會期望、社交關係、求知興趣
	林曉君	2005	臺北與高雄地區33家國價觀光旅館中皆管理者330人	職業進展、逃避或刺激、社會期望、社交關係、求知興趣

資料來源：修改自王秀里，2003；陳志樺，2002

每個人所經歷的生涯發展與社會化過程各不相同，加上所扮演的角色與社會期待亦有不同，所以參與教育活動的動機多樣，不過基於人的心理與反應大同小異，所以仍可就參與教育活動之動機透過研究為大致之分類。於是本研究透過前述學者研究累積可得知，國內外成人繼續參與學習主要係可分類為「職業進展」、「求知興趣」、「外界期望」、「逃避和刺激」、「社交關係」、「社會服務」等方面之學習動機，參與學習的需求內涵也不同，但是對於成人而言，參與學習之動機仍有其共通性與個別差異。

（二）國內公務人員參與終身學習動機取向

國內針對公務人員終身學習之研究中，在學習動機方面，有楊一鳴針對中央行政機關公務人員為對象，就參與終身學習動機，亦依照前述的成人學習動機6因素：「職業進展」、「求知興趣」、「外界期望」、「逃避和刺激」、「社交關係」、「社會服務」為終身學習動機取向，公務人員終身學習之動機依序主要為「求知興趣」、「職業進展」、「社會服務」及「社交關係」，影響力較小者為「逃避或刺激」及「外界期望」（楊一鳴，1993）。

紀茂嬌為探討公立大學行政人員參與訓練意願之影響因素，亦以前述前述的成人學習動機6因素：「職業進展」、「求知興趣」、「外界期望」、「逃避和刺激」、「社交關係」、「社會服務」為學習動機取向，研究後得出較高者依序為「求知興趣」、「社會服務」及「職業進展」，再次者為「社交關係」、「外界期望」及「逃避或刺激」（紀茂嬌，2002）。

翟筱梅針對臺北市政府教育局、社會局及衛生局之現職並經銓敘審定合格女性公務人員共1629人抽樣300人，就其終身學習動機需求分為家庭生活管理知能、健康與運動知能、家庭人際關係與子女教養知能、休閒活動與興趣嗜好知能、社會與政治知能、職業進展知能、自我發展知能等7層面研究，研究指出，對7個需求之需求程度，係以職業進展知能最高，其次為自我發展知能、家庭人際關係與子女教養知能、休閒活動與興趣嗜好知能、健康與運動知能、家庭生活管理知能、社會與政治知能（翟筱梅，2003）。

黃順發針對澎湖縣公務人員曾參與空中大學、碩士學程之進修人員1047人抽樣350人，亦依據前述綜合學者理論研究所得出之成人學習動機6因素：「職業進展」、「求知興趣」、「外界期望」、「逃避和刺激」、「社交關係」、「社會服務」為學習動機取向發現，公務人員終身學習之動機以「求知興趣」比例最高、「職業進展」居次，再次者分別為「社會服務」及「社交關係」，並以此四構面為公務人員參與終身學習之主要因素構面（黃順發，2006）。

王清泉針對宜蘭縣之地方政府公務人員約587人發放問卷，並仍依前述的成人學習動機6因素：「職業進展」、「求知興趣」、「外界期望」、「逃避和刺激」、「社交關係」、「社會服務」為終身學習動機取向，研究後發現，係以「求知興趣」比例最高、「社會服務」居次，再次者分別為「職業進展」及「社交關係」，「逃避或刺激」及「外界期望」較不受影響（王清全，2007）。

本文將前述研究歸納出之具代表性公務人員學習動機取向結果臚列如下：

【表 2-2-5-2】國內公務人員參與終身學習動機取向之文獻整理

研究者	年代	研究對象與內容	參與動機類型
楊一鳴	1993	624名中央行政機關公務人員	職業進展、求知興趣、外界期望、逃避和刺激、社交關係、社會服務
紀茂嬌	2002	703公立大學行政人員	職業進展、求知興趣、外界期望、逃避和刺激、社交關係、社會服務
翟筱梅	2003	300名臺北市政府教育局、社會局及衛生局之現職並經銓敘審定合格女性公務人員	家庭生活管理知能、健康與運動知能、家庭人際關係與子女教養知能、休閒活動與興趣嗜好知能、社會與政治知能、職業進展知能、自我發展知能
黃順發	2006	350名澎湖縣公務人員曾參與空中大學、碩士學程之進修人員	職業進展、求知興趣、外界期望、逃避和刺激、社交關係、社會服務
王清全	2007	578名宜蘭縣之地方政府公務人員	職業進展、求知興趣、外界期望、逃避和刺激、社交關係、社會服務

資料來源：本研究整理

陸、 小結

本研究得知，國內多數關於終身學習之研究動機取向部分，多係綜合國內外學者對於對成人參與繼續教育動機取向之相關研究的蒐集與彙整後，所歸納出之成人學習者之動機取向**職業進展**、**求知興趣**、**逃避或刺激**、**社會服務**、**外界期望**及**社交關係**等六大取向，作為進一步探討公務人員參與終身學習動機之探討，定義如下：

- (一) **職業進展**：公務人員基於工作及職務上之需要，或為求得職業之發展，而參與終身學習。
- (二) **逃避或刺激**：為了由煩擾、挫折的工作中脫身，或者為了改變一成不變的生活，進行終身學習，以求得精神或心靈上的寄託。
- (三) **社會服務**：為了服務社區、解決社區問題做準備，或者為了增加服務大眾的能力，為國家盡一點心力等原因參加終身學習。
- (四) **外界期望**：公務人員為了符合他人的期望或者是聽從上司之指示，從事終身學習。
- (五) **社交關係**：公務人員為了增加人際網絡以及滿足友誼及拓展社交圈的需求，而產生參與終身學習之動機。
- (六) **求知興趣**：公務人員為了滿足自身獲取新知的求知慾，避免落伍，因而參與終身學習。

而就國內針對公務人員終身學習之動機以前述6大取向為構面之研究中，所研究得出之前3種主要影響因素，均為「求知興趣」、「職業進展」、「社會服務」。另外前述翟筱梅針對女性公務人員終身學習之研究之研究需求中，亦以職業進展知能(類同前述職業進展因素)及自我發展知能(類同求知興趣因素)為主要影響。基於本研究係擬深入探討我國現職公務人員之終身學習動機，因此，針對我國公務人員特性，本研究內有關公務人員參與終身學習動機部分，擬依我國公務人員特殊性，採前述「求知興趣」、「職業進展」、「社會服務」為構面。

第三節 公務人員學習障礙相關研究

成功的公務人員終身學習必然有其必備的主客觀學習條件，因此，學術性的研究主題也積極瞭解參與學習的動機及需求，但是探討阻礙參與學習的因素更是不容忽視。公務人員在政府積極推動終身學習的社會中，扮演著領航的角色，因此，在提倡終身學習之前，我們除了先瞭解公務人員學習的動機及需求外，應該一併瞭解阻礙其學習的因素。

壹、學習障礙之意涵

Carp, Peterson 及 Roelfs 將學習參與障礙之定義為：當個體想學習時，覺得無法學習的重要原因。Darkenwald 認為學習參與障礙是人們指出阻礙他們參與成人學習活動的理由（王秀里，2003）。國內陳慧美（1991）認為所謂「學習障礙」係指成人學生於學習過程中所知覺到來自於個人心力、生理、能力、家庭、工作及學校因素的影響而造成學習上的困難和問題。張瓊瑩（1994）認為，所謂的參與障礙是指成人在參與學習活動時所遭遇到的困難、問題及限制。張世民（2002）認為成人在參與繼續教育學習的過程中，對於學習行為所產生的限制、阻擾、不利或不變的因素而造成學習上的困難，一般以「參與障礙」與「學習障礙」稱之。

另外，成人在參與學習活動前、學習活動中甚至學習活動後均可能遭受阻礙。在參與學習活動前遭遇阻礙，若無法將之克服則會放棄參與，成為不可能參加者或潛在參與者；在參與學習活動中遭遇障礙無法克服，則可能會中途輟學或放棄學習；參與學習活動後所遭遇到的阻礙，可能來自於參與學習活動不愉快經驗或未達到學習者預期效果，因而阻礙成人進一步參與學習活動的意願（陳怡華，1999）。

綜上，本研究將學習參與障礙定義為，就內容而言，指成人在學習過程中，對於學習行為產生之困難或限制，造成學習上的

困難；就範圍而言，包括不參加者、潛在參加者、中途放棄學習者以及學習參與者。並依此探討公務人員參與終身學習所遭遇的困難或障礙，以及不再繼續參與的原因。

貳、學習參與障礙相關研究

因為在個體參與繼續教育的過程中，參與動機的形成與其所面臨的障礙間有著相當密切的關連，因此，在本研究中將同時考量公務人員學習之參與障礙相關研究，以便透過障礙因素的發現，以減低其對參與動機的負面影響。關於學習參與障礙之類型，摘錄國內外主要學者研究結果如下：

(一) 國外參與學習參與障礙取向相關研究

- 1、Johnstone & Rivera (1965) 曾提出十種不同參與障礙的理由，結果發現：經費、沒有時間、家庭責任、疲倦及缺乏可供利用的資源，是影響參與的重要環境因素。此外，個人對參與的態度、覺得年紀太大無法再學習等，也會影響參與。同時，個人的性別、年齡、社經地位等因素也對參與障礙因素有影響。
- 2、R. Hiemstra (1972) 則發現影響老年人參與教育活動的因素，依序為：交通問題、不想在晚上出門、可以自我學習、對課程不感興趣、費用太高、沒時間、其他等8項。
- 3、Carp, Peterson 及 Roelfs (1976) 提出25項參與障礙，其中，前五項依序為：經費、時間、不想全時在學校學習、家庭責任與工作責任。
- 4、Cross (1981) 所作的研究中，將成人的學習障礙分為三大類：(1) 情境的障礙：包括花費、沒有時間、家庭責任、小孩照顧問題、工作責任。(2) 機構的障礙：包括課程時間安排；上課地點及交通問題；沒有感興趣、具實用價值或相關的課程；機構的程序或課程時間安排問題、缺乏有關機

構教育計劃與行政程序的資訊。(3) 意向的障礙：包括對學習沒興趣、年齡太大、能力不足。

- 5、Darkenwald & Merriam (1982) 則將學習障礙分為四類：
- (1) 情境的障礙：與個人在某一特定時期的生活情境有關，如花費、沒有時間、缺乏交通工具、小孩照顧問題、地理位置偏遠。
 - (2) 機構的障礙：由學習機構所引起的阻礙，而使某些成人不能或不想參與學習，如上課時間不適合、部份時間學習卻收取全時學習的同等費用、上課地點受限、缺乏具吸引力或適合的課程、使成人學習者感到不便、混亂和挫折的機構政策與措施。
 - (3) 資訊的障礙：機構未能有效地將有關學習機會的資訊傳播給成人。其中，不少教育程度較低或貧窮者往往缺乏取得和利用相關資訊的管道，包括不知道去那裡學習、不知道有那些機構提供這些學習活動等。
 - (4) 心理社會的障礙：指抑制參與有組織學習活動的信念、價值觀、態度或知覺，如缺乏興趣、太老無法學習、不喜歡學習、討厭學校等。
- 6、Scanlan & Darkenwald (1984) 找出6個參與障礙因素：
- (1) 學習不投入：包括個人對活動參與的投入程度，以及對學習重要性的認知，如精力不足、討厭演講式或正式學校教學、缺乏信心、對學習漠不關心等。
 - (2) 品質不佳：即對教育機會的品質不滿意。
 - (3) 家庭限制：指參與繼續教育對個人家庭角色及傳統角色期待所產生的影響。
 - (4) 費用：包含參與繼續教育期間直接或間接支付的費用，以及參與教育所造成的收入減少等。
 - (5) 無利可圖：個人懷疑參與有組織的繼續教育之實質價值與必要性。
 - (6) 工作限制：由於成人本身的工作與參與繼續教育而產生的衝突，尤其是上課時間與工作時間的衝突。

茲將前述研究列整如次頁表【表2-3-2-1】，以利整體性分析：

【表 2-3-2-1】國外影響參與學習障礙相關文獻彙整表

研究者	年代	學習障礙因素
Johnstone & Rivera	1965	缺乏時間、缺乏金錢、煩累、缺少資訊、缺少興趣、缺乏可利用的資源。
Hiemstra	1972	交通問題、不想晚上出去、可以自我學習、沒有感興趣學習的課程、費用太貴、沒有時間、其他。
Carp, Peterson & Roelfs	1974	經費、時間、不想全時在學校學習、家庭責任與工作責任。
Cross	1981	情境的障礙、機構的障礙、意向的障礙。
Darkenwald & Merriam	1982	情境的障礙、機構的障礙、資訊的障礙、心理社會的障礙。
Scanlan & Darkenwald	1984	學習不投入、品質不佳、家庭限制、費用、無利可圖、工作限制。
Beder	1990	學習需求的知覺偏低、人生有其他更重要的事、感覺辛苦、不喜歡學校。
Rubenson	1997	情境障礙、機構障礙、意向障礙、其他。
Hocklander	1999	時間、費用、工作負擔、家庭負擔、交通問題、疾病、兒童照護、記憶、年齡。
Woodward	1999	工作問題、家庭因素、時間不許可。

資料來源：修改自王秀里，2003，頁 61

由上述各學者之研究，可以看出不同學者研究發現影響成人進修之原因各有不同，但是許多研究均指出時間與金錢是主要的阻礙因素，當然沒有時間是許多因素造成的，至於經濟方面的考量，也是十分實際的問題，不過學習者對於參與學習的態度，是十分重要的，當本身不具備參與學習的心態，則一切不參與學習的行為其實均可成為理由，倘有參與學習的意向，比較容易排除所面臨其他阻礙學習因素。

(二) 國內有關終身學習參與障礙取向相關研究

就近年來國內學習動機與學習障礙因素研究論文與本研究較相關部分，及主要針對公務系統人員研究之結果論述如下：

- 1、楊一鳴（1993）研究中央行政機關公務人員，發現公務人員進修之最大阻礙因素分別為情境阻礙、意向阻礙及制度阻礙。
- 2、翁萃芳（2002）研究在職之警察人員參與教育進修之障礙因素分別為實施方式不當、課程不合需要、課程時機不當、不符合個人興趣及身心疲累等。
- 3、陳志樺（2002）研究調查 2743 為高職進修學校、二專進修部二技進修部學生，發現學習參與障礙可分為情境障礙、機構障礙、意向障礙。
- 4、紀茂嬌（2002）針對公立大學行政人員調查，發現影響參與訓練意願之障礙因素為意向阻礙、情境阻礙及制度阻礙。
- 5、陳寶珠（2003）以屏東縣轄區內的警察人員 500 人調查，得出學習參與障礙問題為學習地點距離機關太遠、無法配合工作時間、交通不方便、進修資訊不足、給予公假時間不夠等。
- 6、翟筱梅（2003）對女性公務人員研究發現終身學習會遭遇到的困難為「所任職務工作繁重，無暇參與終身學習」、「任職機構首長不喜歡部屬參與終身學習」、「家庭因素造成不便，不利終身學習」同意度最高。
- 7、詹秀茹（2004）研究在職人員進修管理學院碩士在職進修班發現，學習障礙因素為意向阻礙、情境阻礙及機構阻礙。
- 8、林曉君（2005）研究國際觀光旅館中階管理者，其學習障礙為情境障礙、機構障礙、意向阻礙。
- 9、黃順發（2006）研究澎湖地區公務人員，其學習障礙為情境的障礙、機構的障礙、意向的障礙、訊息的障礙等 4 因素。
- 10、王清全（2007）研究宜蘭縣公務人員，其終身學習之主要障礙因素為意向阻礙、情境阻礙、制度阻礙。

茲將諸多研究列整如下表【表2-3-2-2】，以利整體性分析：

【表 2-3-2-2】國內影響參與學習障礙相關文獻彙整表

研究者	年代	學習障礙因素
楊一鳴	1993	情境阻礙、意向阻礙及制度阻礙。
翁萃芳	2002	實施方式不當、課程不合需要、課程時機不當、不符合個人興趣及身心疲累。
陳志樺	2002	情境障礙、機構障礙、意向障礙。
紀茂嬌	2002	情境障礙、機構障礙、意向障礙。
陳寶珠	2003	學習地點距離機關太遠、無法配合工作時間、交通不方便、進修資訊不足、給予公假時間不夠。
翟筱梅	2003	「所任職務工作繁重，無暇參與終身學習」、「任職機構首長不喜歡部屬參與終身學習」、「家庭因素造成不便，不利終身學習」。
詹秀茹	2004	情境障礙、機構障礙、意向障礙。
林曉君	2005	情境障礙、機構障礙、意向障礙。
黃順發	2006	情境的障礙、機構的障礙、意向的障礙、訊息的障礙。
王清全	2007	意向阻礙、情境阻礙、制度阻礙。

資料來源：本研究自行整理

就參與學習障礙而言，大多數研究係將其歸類為情境障礙、機構障礙（或稱制度障礙）、意向障礙等三方面。這些障礙，其實存在於日常生活中，只是當未面臨學習抉擇時，並無自覺。而當我們有心想參與學習活動時，才會考量面臨的相關障礙，這些障礙，將影響我們參與終身學習之意願，甚至可能導致無法實際參與終身學習。

三、小結

由上述參與學習之障礙相關文獻中可發現，造成公務人員不參與繼續教育活動的障礙因素很多，而且會持續存在，並造成參與學習活動之學習者之學習困擾，如影響程度嚴重者，甚至將造成參與者半途終止學習的情形。其中最主要障礙的因素為情境的障礙、機構的障礙、以及意向的障礙等因素。

故本文參考上述相關文獻之歸納，根據Cross (1981) 與Darkenwald & Merriam(1982)的分類法以及前開多數研究所提出之學習障礙因素等相關文獻探討之結果，將學習障礙分為情境的障礙、機構的障礙、意向的障礙等三類，茲分述如下：

- (一) **情境的障礙**：因個人在某一特定時期的生活情境所面臨的物質和環境方面的困難，所引發的學習阻礙。如生理狀況、經費、時間、交通、家庭責任(小孩照顧及家庭角色等)、工作責任、地理位置偏遠、沒有讀書場所等。
- (二) **機構的障礙**：指學習機構某些因素排除或妨礙學習者參加學習活動，而使個人不能或不想參與學習。如開設課程不適合、上課時間不佳、上課地點受限、不清楚報名方式、混亂和挫折的機構政策與措施、缺乏持續提供的支持性服務等。
- (三) **意向的障礙**：指個人態度或心理上參與學習的阻礙，抑制參與有組織學習活動的信念、價值觀、態度或知覺。如壓力太大、害怕失敗、害怕改變、缺乏興趣、太老無法學習、不喜歡學習、討厭學校、不信任老師、缺乏鼓勵等。

第四節 學習動機及障礙與個人背景變項之關係研究

由前述有關個人參與學習模式、動機取向以及學習障礙之相關研究中，不難發現個人因素或所謂的個人背景變項對於成人參與學習之動機與障礙深具影響。因此，本部分將針就成人學習動機取向及學習障礙之研究中，較常被學者列為影響因素之性別、年齡、教育程度、職業水準、經濟狀況、婚姻狀況等個人背景變項作一系列的文獻探討。

一、動機取向與個人背景變項之關係

(一) 動機取向與性別

就不同性別的繼續教育參與率而言，依據Cross(1981)、Johnstone & Rivera(1965)的研究顯示，在成人學習活動參與者中，女性多於男性。且就美國全國教育統計中心之調查，自1969-1984年間，婦女的參與率有增加的趨勢。Rezabek (1998)對210名遠距學生進行訪談，研究中發現：參與者中74%為女性。在國內方面，黃富順(1985)之研究發現，成人參與繼續教育的比例，女性為55.7%，女性高於男性。而在動機取向方面，Botsman(1975)調查563位勞工的教育興趣，發現男性偏好與工作相關的課程，女性則傾向於社交和個人發展方面的課程。Carp, Peterson & Roelfs(1976)對全國3910位成人學習者所作之研究發現，男性參與進修的動機多基於工作進展、僱主或其他權威人士的要求，女性則以充實自己、做好父母或配偶角色、好奇、逃避日常固定呆板的生活方式以及宗教因素居多。Keogh(1980)調查Chicago地區就讀社區學院的174位成人學生，發現婦女重回學校進修的理由主要在享受求知的樂趣與尋求刺激，男性則以求工作進展為主。Beer(1980)調查加拿大Atkinson學院參與部份時間進修的成人學生，發現男性參與的動機主要出自外在因素，女性則傾向於內在的動機。由上述資料之歸納可知：女性參與成人教育的比例提高，甚至高於男性；在參與動機方面，男性多基於工作進展及外在因素使然，女性則以內在因素、逃避呆板的生活、自我充實、宗教及扮演好生活角色為主要參與動機。

(二) 動機取向與年齡

就年齡而言，成人學習參與活動者以年輕人居多，但因為不同研究所投注的範圍及對象各有差異，因此在年齡層的分布上也略有出入。美國教育統計中心(1980)的調查發現，成人參與者的年齡主要在25歲至34歲之間。而Cross(1981)則發現成人對參與教育活動的興趣隨年齡增長而趨於降低，在30歲以後呈緩慢下降，45歲以後下降幅度遽增。黃富順(1985)發現成人教育參與者的年齡多分布在20至29歲。Richard(1972)分析年齡與參與繼續教育的關係，發現30歲以下的參與者會選修與生涯階段發展任務有關的課程，而50歲以上者則選擇與休閒活動有關的課程。Hiemstra(1975)對256位55歲以上的成人參與者學習活動性質之研究中指出：半數以上的參與動機與自我充實有關。黃富順(1985)發現年齡愈大者愈傾向於求知興趣與社會服務之參與動機，年齡小者則易受到職業進展、逃避或刺激、外界期望和社交關係等動機的趨使。由上述資料之歸納可知：參與者的年齡層在20至30歲上下居多；參與動機方面，年輕人多半出自職業進展需求以及外求競爭性的成就動機，年長者則多基於自我實現與充實以及內省本質性的成就型態；課程需求方面，年齡層較低者較可能選擇與生涯階段發展任務相關的課程，較高年齡層者則傾向於選擇自我實現與休閒相關的課程。

(三) 動機取向與教育程度

就教育水準而言，Joseph(1980)探討以部份時間修習大學學分課程的成人參與動機，發現研究生在職業進展和外界期望等動機取向上表現強烈，大學生則以求取學位和補充過去教育不足的動機較強。黃富順(1985)亦發現教育程度與「職業進展」間有顯著正相關，而與「逃避或刺激」、「外界期望」及「社交關係」等三者間有顯著負相關。Boshier(1977)研究溫哥華地區參加成人教育課程者的動機取向和教育程度間的關係，發現教育程度愈低者愈傾向於職業進展及外界

期望傾向。Cross(1986)指出接受愈多教育者愈有興趣進一步參與教育活動。Tang, Jun-Chou(1999)之研究發現：成人教育參加者多半在中上教育程度。由上述研究可知，教育水準愈低者參與成人教育的動機取向，較傾向於外界期望動機取向。

(四) 動機取向與職業狀況

美國全國教育統計中心在1969 至1984 年間所作的調查中發現，成人教育活動參與者中，專業和技術人員約占三分之一，非技術工人的參與率最低。在Darkenwald & Merriam(1982)的研究中指出，社經地位會影響成人參與行為社經地位高者參與的機率較高。Johnstone & Rivera(1965)在美國所做全國性成人教育參與的調查研究中發現，職業水準較低者參與教育活動之目的在於學習應付日常生活所必需的技術(適應生活)，職業水準較高者則在意生活閒暇時間的充實。Berry(1971)依據 Maslow 之需求層次論以分析工商界經理人員參與經營發展課程的動機，發現其以自尊與自我實現需求為主要動機取向。Botsman(1975)分析563 位勞工的教育興趣，發現其參與的理由在求職業進展。Governanti(1980)的研究中，發現較高職業地位者(如專業人員、技術人員和管理人員)較少因為「社交關係」和「逃避或刺激」等理由而參與進修。Boshier(1977)則發現職業等級愈高者在職業進展取向的分數愈低，Boshier(1978)並指出職業水準愈低者較傾向於生活機會取向(職業進展、逃避或刺激、外界期望)。黃富順(1985)發現職業水準與求知興趣及社會服務間具有正相關，而與逃避或刺激、外界期望、社交關係間具有顯著負相關。邢小萍(1994)的研究發現，公教人員較強調求知慾的滿足，醫護人員較重視「提昇工作技能與待遇」之目的，其他職業則強調「提高家庭生活情趣」之目的。由上述研究可知，職業水準愈低者參與成人教育的動機取向，較傾向於逃避或刺激以及外界期望動機取向；職業水準較高者，較傾向於求知興趣以及社會服務動機取向。

(五) 動機取向與經濟狀況

Johnstone & Rivera(1965)以及Cross(1981)的研究中發現，成人教育活動的參與者的收入多屬於中等以上。Governanti(1980)發現家庭收入較低者傾向於「逃避或刺激」，而較少出於「社會服務」的動機。Boshier(1977)亦有類似發現，同時，其並指出「外界期望」與收入間的負相關已達顯著水準。Ordor(1980)指出教育水準、職業等級與收入為衡量社經地位的指標，三者關係密切且相互影響。黃富順(1985)發現成人參與者的收入、職業水準及教育程度在「逃避或刺激」、「外界期望」和「社交關係」等取向上呈現顯著的負相關。邢小萍(1994)的研究發現，收入較高者較重視「滿足求知慾」的學習目的，收入低者則重視「提高家庭生活情趣」之目的。由上述研究可知，收入對於學習的參與及需求有所影響。

(六) 動機取向與婚姻狀況

美國伊利諾州(Illinois)的調查中顯示，成人教育參與者中，未婚者居多數佔59.7%，已婚者佔33.5%，寡居者佔16.9%(Long, 1983)。黃富順(1985)發現婚姻狀況與職業進展、逃避或刺激、外界期望、社交關係等因素得分的相關性達顯著水準，其中，並以「逃避或刺激」、「社交關係」的相關係數較高，顯示未婚者在此二方面的傾向較為明顯。黃馨慧(1986)發現已婚婦女較傾向於「飲食營養及衛生」方面的學習需求。邢小萍(1994)的研究發現，未婚者較注重「滿足求知慾」，已婚者較重視「提高家庭生活情趣」。由上述研究可知，未婚者較可能因為逃避或刺激以及社交關係的動機取向而參與成人教育，已婚者則可能因為外界期望動機取向而參與成人教育。因此，婚姻狀況也與學習參與相關。

二、學習障礙與個人背景變項之關係

(一) 學習障礙與性別

許多實證研究均指出性別是影響參與障礙的重要變項之一。黃富順(1989)指出不同性別的學生所反應的學習障礙相當不同，女性經常反應的學習障礙有家庭責任、學費、兒童照顧及沒有時間；男性經常反應的學習障礙有過去學習成績欠佳、對學習沒有信心，和沒有自己想進修的課程。Darkenwald 和Valentine(1985)則研究指出，性別與成人的學習參與障礙有關，女性較常因為費用及個人問題不參與學習活動；男性則是因為參與學習是其個人優先順序偏後的事件而不參與學習；江綺雯(1994)針對高雄市市民學苑研究發現，男性偏向工作因素的輟學原因，女性則偏向家庭因素輟學。黃順發(2006)針對澎湖縣在職進修之公務人員研究發現，參與障礙上，男性高於女性；學習中輟上，女性高於男性。由上述研究可知，學習障礙因素會因性別不同產稱差異，女性障礙因素偏家庭，男性傾向工作或個人學習興趣等。

(二) 學習障礙與年齡

Peterson(1983)的研究指出，老年人最易發生的學習障礙是缺乏學習興趣及學習焦慮等屬於意向方面的障礙。另外，Darkenwald 和 Hayes(1986)亦指出，缺乏時間是年輕人和中年人最嚴重的學習障礙(王秀里，2004)。國內學者黃富順(1989)指出，老年人常提到的學習障礙是費用問題、交通問題、能力問題、興趣問題與課程問題；而費用問題和訊息問題是年輕人常遭遇到的學習障礙。陳慧美(1992)針對國小補校成人學生的學習障礙研究發現，40歲以上成人學生常發生生理方面學習障礙，而青年及中年早期的學生常有家庭及工作方面的障礙。由此可知，年齡在不同學習障礙有差異存在，年長者傾向生理及心理方面障礙；年紀輕者傾向環境影響產生的障礙。

(三) 學習障礙與教育程度

Darkenwald 和Valentine (1985) 研究指出，教育程度較低者，傾向缺乏信心、費用和個人問題之學習障礙。Reddy (1991) 的研究發現教育程度低者比較常反應出缺乏自信或懷疑自己能力之意向限制。黃富順 (1993) 指出不同教育背景的成人學生有不同的參與教育活動障礙，教育程度較低者比較常提出時間、費用、訊息及心理方面障礙；程度較高者多屬於制度方面之障礙。由上開研究可知，教育程度越低者越易在學習過程產生障礙。

(四) 學習障礙與職業狀況

Beder (1990) 研究發現全時工作者常因對學習需求的知覺偏低、情境障礙因素而無法參與學習活動(王秀里,2004)。黃富順(1994) 指出職業水準較高者，常反應時間問題及工作責任問題方面的障礙，非技術工作者則反映費用問題、沒有信心、沒有時間及能力不足等學習參與障礙。另外，黃富順亦指出，從事專業和管理工作的人比其他職業群有較高的學習參與率(黃富順,2002)，因此，我們可由上述研究得知，個人職業之工作性質影響其學習障礙之因素。較高職業狀況者傾向於工作活時間等情境障礙因素；非技術工作者傾向個人障礙因素。

(五) 學習障礙與經濟狀況

學者Belanger和Valdivielso (1997) 研究指出，成人收入等級越高，其參與學習的比率也越高。Darkenwald 和Valentine (1985) 研究指出家庭收入與學習參與障礙有相關因素存在，收入較低者反應缺乏信心和費用等層面的學習參與障礙。江綺雯 (2004) 的研究也顯示每個月收入較低者偏向「家庭因素」的輟學理由。王秀里 (2004) 的研究顯示，不同年收入之成人對於參與非正規學習障礙因素，在整體層面上及能力因素、經費因素、心理因素分層面上有明顯差異，並且發現年收入較低者比較會考慮經費因素、心理因素及能力因素。故

由上述研究可知，經濟狀況應為影響與學習參與障礙之因素之一。

（六）學習障礙與婚姻狀況

Beder(1990)研究指出已婚者常因為沒有空閒時間、必須照顧家人及工作衝突等因素無法參與學習(王秀里,2004)。而江綺雯(1994)的研究則發現已婚者偏向家庭因素及生理因素之輟學理由。黃順發(2006)的研究則顯示，在參與學習障礙上，未婚組大於已婚組；學習中輟上，未婚組亦大於已婚組。因此，我們可知，婚姻狀況對於參與學習障礙有所影響，其中，已婚者因家庭責任羈絆，所以傾向來自家庭因素之障礙，但未婚者來自家庭因素的障礙不明顯。

參、小結

綜前，由本單元中諸多研究成果的探討後發現，性別、年齡、教育程度、職業狀況、經濟狀況、婚姻狀況等個人背景變項，對參與個人參與教育的動機取向及學習障礙確實有所影響。惟因本研究係針對公務人員探討，因此，就職業狀況部分，無庸探討其他行業類別。爰於本研究終究該項目改以公務人員所任之職務性質(行政類職務或技術類職務)及職位狀況(主管或非主管)替代。故依據上開分析結果，本研究擬以受訪公務人員之性別、年齡、教育程度、職務性質(行政類職務或技術類職務)、職位狀況(主管或非主管)、經濟狀況、婚姻狀況等因素作為本研究訪查之個人背景變項，以利推動公務人員終身學習之參考。