

第二章 文獻探討

本研究主要是在探討社會工作專業人員參與專業繼續教育之相關因素探研究，本章以文獻探討的方式來討論相關的議題，以作為本研究之概念架構。以下分為四節來探討其相關文獻，第一節為社會工作專業化的意義，第二節為社會工作專業人員繼續教育與其專業發展，第三節為專業繼續教育參加動機的內涵，第四節為參與專業繼續教育阻礙因素之探討。

第一節 社會工作專業化的意義

在「社工師法」通過之後，將社會工作帶進來了另一個嶄新的風貌，讓社會大眾更加確認社會工作助人的專業地位，而非只是淪為刻板印象中社會工作者就是「義工」、「志工」的義務角色。並且透過國家考試的認可與保障，形成其專業地位與形象。不僅肯定社會工作專業多年來的努力與貢獻，更賦予社會工作全新的使命，但是如何延續這專業的形象與其地位，讓已經進入制度化的專業更加的成熟，這是我們值得關注與努力的問題。在專業制度中，專業知識與繼續學習求知為專業使命中的基礎，因此，可以先從探討何謂專業化著手，從不同的觀點來檢視社會工作是否能夠完全符合其要素，進而可以更加釐清專業學習與專業制度之間的關係。

一、專業化的意義

專業 (Profession) 是指一種具有專門知識與技能，能為社會人群服務，又為社會大眾認可，透過其專業團體，作行為之約束與繼續發展的一種職業 (張瑞芬，2001)。換言之，所謂的專業化，實為一種轉換的過程，即職業的從事者冀圖將其所擁有的珍貴資源—獨特的知識和技能，轉換為另一

種珍貴資源的過程—社會地位和物質報酬。因此，在現代社會中，社會工作是助人的一門專業，面對的事各式各樣不同的「人」，為了滿足這些消費者的需求且能維持一定的服務品質，社會工作專業人員的專業化相對的重要性就更加的提高。而社會工作專業化的發展雖然世界各國都各異其趣，但是其發展趨勢可歸納為下列十點（引自李增祿 1996：29）：

- （一） 從非專業發展到專業；
- （二） 從無理論發展到有理論；
- （三） 由消極的救濟工作發展到積極的福利措施；
- （四） 由地方性工作發展到全國性措施；
- （五） 由事後的補救、治療發展到事先的預防；
- （六） 由少數人參與工作發展到大眾的參與；
- （七） 由對少數人的救濟工作發展到全體大眾的福利；
- （八） 由傳統個案工作為主的發展到整體性、綜合性的福利行政、立法與制度；
- （九） 從描述性的訪問調查發展到數量化實證的研究分析；
- （十） 從不算成本的工作發展到講究方案的評估及成本效益的分析（尹寸欣，2001）。

由此可知社會工作專業的發展過程是由少數到大眾，由補救到預防，由個別考量到整體方案設計。因為社會工作考量的不管的深度或廣度都慢慢加大，因此專業化對於社會工作來說，是一個勢在必行的結果。以下將從不同的觀點來對專業化探討。

二、專業化的理論

(一) 特質論

Greenwood(引自李增祿, 1998)指出專業屬性包括五項特質(attributes of profession), 分別是:(1) 理論系統(a body of theory);(2) 專業權威(professional authority);(3) 社區認可(sanction of the community);(4) 倫理守則(code of ethic)(5) 專業文化(professional culture)。及專業服務必須具備一套專業的理論知識體系及專業助人技巧;社會工作人員要有專業的自主權或專業判斷的權威;在專業權威的發展當中要獲得社會大眾的認可;社會工作人員要有專業的倫理、價值信念及奉行的倫理守則;並且要有專業教育訓練體制及在職進修的制度;專業文化包括專業價值與規範,由專業團體中的成員,共同創造出屬於該專業的獨特價值、規範和符號。在特質論的觀點中,所強調的是對專業權威的追求(張瑞芬, 2001)。

(二) 過程論

過程論觀點的學者認為特質論是一種理想的型態,認為將特質區分為專業和非專業的二分法並不適切,過程論的學者認為專業其實是一種逐步慢慢發展的過程,並非只是符合某幾個要素即可達成專業化,經由對於專業「生命史」的研究,可以導引出專業化的普遍模式(張瑞芬, 2001)。根據 Wilensky (1964) 研究美國十八種專業的發展過程中發現,歸納出專業發展過程之階段論觀點,並指出五個發展階段分別是:(1) 大量專職人員及工作的出現;(2) 訓練學校的興起;(3) 專業組織的形成;(4) 專業組織的結盟運作,以通過法律保護來專業的發展;(5) 建立專業倫理守則(尹寸欣, 2001)。而 Wilensky 更進一步指出,專業發展未必符合此五大過程,不同的專業會因環境的不同而有其獨特性的發展,

多數的專業發展過程中非朝循序漸進，而是同時由不同的層面來建構專業的制度，當然在過程論中所強調的最終目標則是為鞏固專業地位與權力（張瑞芬，2001）。

（三） 權力論

專業權力論的觀點則是批判特質論僅僅只是呈現靜態的層面，而過程論又沒有辦法面面俱到的符合每一種專業的發展狀況，於是提出專業權力論的觀點來詮釋專業化過程，Wilding（1982）認為，專業的形成並非只是具備某些特質，而是職業團體行動的結果，其專業權力展現於：

（1）決策與行政；（2）界定需求及問題；（3）資源的獲取；（4）對人權的權力；（5）控制該工作領域的權力。權力論學者認為專業化過程是職業團體以自我組織的方式來獲得市場權力的過程（張瑞芬，2001）。

從這三個層面的觀點有相似性的關聯：特質論所重視的是專業特質；而過程論是著重在專業化的過程，而權力論則是重視如何運用專業取得所需要的權力。由此看來不管是特質論、過程論、權力論，皆是以專業專威、權力的追求為目標，例如建立倫理手則、社區認可、專業理論，也就是指「某一行業再追求專業化的發展中，其過程皆是無可避免的必須爭取權力」。

在「社工師法」通過之後，社會工作專業人員正式進入了專業化的領域，經由法律和國家認證許可後，社會工作專業人員應對於其本身之專業知識更具有其信心，並且因對其深造及如何汲取新知識有更多的冀望。因此對社會工作專業人員來說，如何維持其高品質的服務，成為其維護專業的依據；然而如何維持其高品質服務及對其工作的承諾呢？專業繼續學習將會對於社會工作人員的專業發展有其相當大的助益。然而什麼樣的因素會影響社會工作專業人員參與專業繼續教育？又亦或是什麼的原因會阻

礙社會工作專業人員參與專業繼續教育？還有影響社會工作專業人員參與類型和頻率，在以下的章節都會逐一探討之。

第二節 社會工作專業人員繼續教育與其專業發展

一、專業繼續教育的意義

繼續教育（continuing education）在成人教育辭典中，是指成人在離開正規學校教育之後所繼續參與的教育活動，並且能延續到各人的一生。繼續教育一詞起源於一九五〇年代中期，由大學的「繼續學習中心」（Center for Continuation Study）而來，提供的是成人在離開正規學校所繼續追求的教育，或大學提供專業人員進修專業之能的教育活動，即指延續個人一生的學習活動（黃富順，1997），關於繼續教育一詞的界定，分別為（詹棟樑，2001）：

- * 英國開放大學委員會（The Open University Committee）採取比較廣泛的觀點，指出「繼續教育係指全時強迫教育停止後所進行的學習活動，可以是全時的，也可能是部分時間的；可能是職業的，也可能是非職業的學習活動」。
- * 聯合國教科文組織（UNESCO）界定為「已完成兒童全時教育的人再從事的教育活動」。
- * 繼續教育一詞在美國是指「由公私立機構為任何年齡階層的人，所提供的初等、中等及高等教育的機會，其內容包括學術的、職業的、休閒的和個人發展的課程。」

學者詹棟樑在 2001 認為繼續教育與終身教育兩者內容有些不同點，其內容如下：

1. 就時間點而言：終身教育是指教育活動終生性，從出生到死亡的過程；而繼續教育是指全時教育後的教育活動，也就是說繼續教育只

是終身教育的一個段落，不過卻是持續終身教育重要的一部份。

2. 就對象而言：終身教育是指任何一個體；而繼續教育是指以離開教育者為主要對象。
3. 就結構而言：終身教育強調人生全程的教育活動安排；而繼續教育是未包括人生全程的規劃，是指有關教育型態的性質。（張瑞芬，2001）。

雖然繼續教育與終身教育稍有不同，但由於差異不大，所以仍是被視為同義詞（黃富順，1997）。總括來說，繼續教育一詞強調教育活動的「繼續性」，也就是只正規教育以外的學習活動。繼續教育所包含範疇較為廣泛，專業繼續教育為其中的一環，與專業繼續教育相似的詞，包括：終身教育、成人教育、在職訓練、在職進修、繼續教育、成人技職教育、教育訓練 等（張瑞芬，2001）。

與專業繼續教育意義相似的名詞「在職進修」，是指「個人在為離開工作崗位時，所參加的教育或專業訓練活動，而活動進行的場所大都是在工作場所中，工作人員已具備基本之能的基礎後，繼續參加與工作有關的學習活動」（黃富順，1997）。就此一觀點而言，在職進修與專業繼續教育的意義相當接近，主要差異是在職進修的對象是泛指所有工作人員，而專業繼續教育是指專業人員，在本研究中是針對社會工作專業人員的繼續教育而言。

二、社會工作專業知能

社會工作專業人員為有效處理案主所面臨的複雜問題，勢必強化個人的專業知能。學者 H.M. Bartlett 將社會工作所需求的基本知識分類如下：

- （一）人類行為與社會環境
- （二）心理學
- （三）溝通技巧
- （四）團體動力

(五) 影響個人、團體、社區的文化遺產，如宗教信仰、精神價值、法律及社會制度等 (六) 有關社區發展、變遷以及社區服務機構和資源 (七) 社會服務結構、組織與方法 (張淑燕，2005)。

另外英國中央社會工作教育與訓練局 (CCETSW) 所提出之社會工作六大核心才能包括：

(一) 溝通與參與 (communicate and engage)：

溝通與參與能力包括建立發展與維持工作關係、網絡連結、法律方面服務和自我覺察等面向。

(二) 提升與使能 (promote and enable)：

提升與使能能力包括協助危機狀態的案主與爭取權益、提供訊息與建議和協助案主改善其生活機會。

(三) 評量與規劃 (assess and plan)：

評量與規劃能力包括評估並檢視其問題與需求、確認分析風險與傷害/虐待、依據法規準則工作、協商與計畫回應，以及發展關心、支持、保護及控制的方法等面向。

(四) 干預及提供服務 (intervene and provide)：

干預及提供服務能力包括發展關心、支持、保護及控制的行動或方案，以及採取行動兩個面向。

(五) 和組織一起工作 (work with organizations)：

和組織一起工作的能力包括協助促進服務輸送體系、協助計畫、監督與資源掌控，以及評估效果與及效益等面向。

(六) 發展專業才能 (development professional competence)

發展專業才能的能力包括有效運用督導並管理工作量、提供法院及服務使用者高品質資訊與相關服務、維持品質的高水準、交換處理報告所得的資訊、協助專業間利益與衝突、達成決策並做出選擇、嚴格的評估並提升自我專業發展等面向。(蘇映伊, 2004)

依據社會工作辭典定義, 社會工作人員基本上應具備有關社會福利、社區組織、社會服務、人群關係及溝通聯繫等方面的知識, 並應有協助被服務對象改善現狀、發掘或解決問題, 及發展潛能、謀求自立自強的功能。而「社會工作師法」相關規定: 社會工作師之工作性質, 與心理、精神醫療等相關專業極為相關, 社會工作師之業務範圍為社會關係、婚姻、社會適應等問題之社會暨心理評估與處置等(張淑燕, 2005)。

社會工作人員的角色不是單一的, 而是由一組完成社會工作目標所需要的行為而組成, 社會工作人員的角色是教育者、倡導者、保護者、資源轉介及整合者, 其專業性服務目標或理想是希望協助案主因應生活適應問題, 並期待能有良好的成長和發展。就因為社會工作服務的對象是「人」, 社會工作人員必須具有豐富的同情與服務的精神, 並需能愛人、信人、容人與善於知人, 使能瞭解其所接觸的不同之個人或團體並與之相處。社會工作專業人員是一種專門職業的從業人員, 因此除了必須具備專業的教育外, 由於如之前說, 服務的對象是充滿著複雜因素的人們, 面對案主們各種複雜的人生問題或社會問題, 絕不能以單一因素定論, 背後引含有深層的社會文化因素, 所以從事社會工作之專業人員, 除應用具備社會工作專業知能外, 更必須具備文化的敏感度, 對本土文化有所瞭解並融合在實務工作中, 才能增進社會工作的效能和工作勝任感(張淑燕, 2005)。

三、社會工作專業人員的學習與專業發展的支援體系

社會工作專業人員來自不同背景、具有不同的人格特質，其專業表現受到來自不同層面的影響，當今社會工作的內涵因大環境的改變而面臨極大的挑戰，社會工作人員在四年學校培育體制內的知識課程的養成，是否足以支應未來職場上的需求？如何與現今社會脈動接軌？如何能夠使其提供的服務更接近案主的需求？再者如何在助人的過程中也能有其自我成長？

長期以來，社會工作人員以微少人力及低下職位，為執行其職責，服務保護案件之個案，有時需配合於夜間備勤，加上白天的龐大工作量，在高度流動率及高度工作負荷之下，身心所受壓力極大，當壓力與挫敗點滴腐蝕著社會工作人員，長久累積進而有過度負荷（burn out）現象。從另一個角度來思考，社會工作人員也是工作體系中的弱勢者，為健全社會工作人員的服務品質及專業制度，應該思考如何以長遠而有效的方式，解決社會工作人員過度負荷問題及其他工作困境？（張淑燕，2005）。

為建立社會工作專業制度，內政部訂定每年四月二日為「中華民國社會工作日」，透過舉辦研討會、座談、展示、表揚等動、靜態模式，加強宣導社會工作理念及社會福利觀念，並強化社會工作專業制度。各縣市政府或社會工作各相關機構均辦理社會工作人員研習會、座談會、讀書會、教育訓練、進修及聯誼活動等，為的就是提昇社會工作專業的服務品質，並遴選優秀的社會工作人員出國考察、研習觀摩、吸收國外新知，強化服務品質。除此之外，透過專業組織的發展是形成專業制度最關鍵的因素，經由專業組織，專業人員可以發揮集體的力量，對國家政策與就業市場發揮影響力，達成維持專業、專業服務市場秩序與專業人員服務水準的目標（張淑燕，2005）。

四、社會工作人員繼續教育的現況

現今我國的社會工作機構專業教育大致以職前教育、在職教育和職外教育三種型態為主，「職前教育」指的是機構對新聘人員在職前所舉辦的教育活動，是一種為工作而準備的短期教育訓練，通常僅針對機構的認識或與工作直接相關的訓練內容為主；繼續教育方式則多以舊人帶新人，領航的方式前進，並沒有一套完整、制式的模式可以依循；「在職教育」指的是社會工作人員在職期間所參加的培訓課程，又可以分為學識技能訓練、儲備學識技能訓練、人際關係訓練和理念整合技能訓練，目前在機構間經常運用的在職教育方式，多為個案討論、團體督導等；而「職外教育」則指分派社工人員於機構外參加的培訓課程，大多以研討會、演講或工作坊的方式進行（邱怡玟，2002）。

台灣社會工作專業人員協會最早於 77 年 1 月以『社會工作聯誼會』的方式成立，後來，為了集結社工人的力量，推動『社會福利部的成立』，因此於民國 78 年 3 月 26 日正式成立『台灣社會工作專業人員協會』，成為台灣社會工作專業最大與最具代表性的專業團體。而台灣社會工作專業人員協會，在其任務工作之一，就是建立完整的社會工作人員之教育訓練計畫，並提供社會工作人員在職訓練與進修機會，也因此於民國八十八年五月曾邀集全國各大專院校社工相關科系系主任共商社會工作專業教育與實務相關議題，藉此為提高社會工作實務品質。

以下針對社會工作專業人員協會在九十三年到九十四年所辦理之相關短期教育訓練課程做一整理：

九十三年度教育訓練課程	九十四年度教育訓練課程
-------------	-------------

<p>93/5/20：『家庭處預—家庭團隊會議模式』工作坊。</p>	<p>94/2/26：『全球化下的家庭圖像研討會』。</p>
<p>93/5/21：『兒少保護倫理決策』國際研討會。</p>	<p>94/3/25：『東西方長期照護模式比較研討會—滿足失能老人及障礙者長期照護需求之政策規劃』。</p>
<p>93/5/25：『九十三年度跨文化社會工作實務訓練工作坊』。</p>	<p>94/6/25-26、7/03（中部） 94/7/1-2、7/09（南部） 94/7/16-17（北部） 九十四年社工專業知能研習。</p>
<p>93/6/19-20（北部） 93/6/26-27（南部） 93/7/03-04（中部） 『九十三年度社工專業知能研習』。</p>	<p>94/9/16-10/18（北部）：社工員級 94/10/21-11/11（北部）：督導級 94/11/25-12/17（南部）：社工員級 『九十四年度老人福利服務社會工作人員分科分級訓練課程。』</p>
<p>93/6/10、16、17：台北市政府社會局九十三年度委託辦理早期療育社工專業人員基礎班訓練。</p>	<p>94/10/14：『家庭暴力防治中心的社會工作角色』研討會。</p>

<p>93/6/23、7/07、7/14、7/16、7/19-20：台北市政府社會局九十三年度委託辦理早期療育社工專業人員進階班訓練。</p>	<p>94/12/12：『兒童及少年保護工作網絡運作之推動』研討會。</p>
<p>93/8/19-20、9/22、10/13、10/15、11/25-26：台北市政府社會局九十三年度委託辦理早期療育社工專業人員專題班訓練。</p>	<p>94/11/12、11/19、11/26、12/03、12/10、12/17、12/31、95/1/07、1/14、1/21：『九十四年社工實務論文寫作工作坊』。</p>
<p>93/10/29：『與壓力共處—設工人原壓力調適工作坊』。</p>	
<p>93/10/30、11/13、11/27、12/25、94/1/08：九十三年度社工人員實務論文寫作工作坊—從行動研究出發。</p>	
<p>93/12/03：『婚姻暴力與新移民人權—全球議題、在地處遇』。</p>	
<p>93/12/30：老人福利機構社工人員自殺防制研習。</p>	

由以上我們可以得知，社會工作人員專業繼續教育類型，多半以工作坊或研討會的方式進行，並且以短期的方式進行，因社會工作專業人員平日工作業務量大，並且在假日常舉辦機構內所承接之活動，因此社會工作

專業人員在參與專業繼續教育訓練這一塊，實在有所困難。也正因为如此，我們為了配合社會工作專業人員訓練型態，在此一論文之問卷中，研究者僅以短期性的專業繼續教育訓練為其主要之參與類型，並在論文中加以分析及討論。

整體而言，目前機構的社會工作人員多是被動式參與專業繼續教育，而且專業繼續教育的方式多是由上而下、權威式、政策導向、零散式的，由主管單方面為工作人員排定，主管與工作人員沒有共識，使得機構之專業繼續教育的成果一直不甚理想，效果不彰，無法滿足社會工作人員的需求，更無法帶給工作人員自我成長的助益，而若社會工作人員無法自我成長，則服務品質又當如何提升？服務效率如何提升？社會地位又將如何提升？因此，如何以實用之知識或技能為主體，輔以全球化、研究、管理的概念，以訓練「全方位」的人為目標，才是我們應該積極思考的課題（邱怡玟，2002）。

五、專業繼續教育對社會工作人員之影響

在社會工作專業繼續教育當中，最重要的部分就是幫助社工員提升其專業能力，然而每個階段每個領域的社工員，對其所參與的專業繼續教育也有不同的看法，並且對其專業繼續教育在職務勝任感上也有不同的看法。謝秀貞（1993）在其研究論文中指出醫務社會工作人員認為自己在參與在職訓練後，對其職務勝任感有其幫助，尤其針對在工作適任性的幫助最大，也就是說能夠幫助其提昇工作上問題解決的能力；另外在其內容中也顯示，參與在職訓練之社工員對其工作角色明確度也相對較高，意旨參與在職訓練之社工員較能瞭解自己在機構中所扮演的角色位置。另外劉雅

雲（2001）在其兒童保護社會工作人員職務勝任感與留職意願之研究中指出，若機構能提供完善的專業繼續教育，使社會工作人員更具有向心力與認同感，其留職意願將會較高，也就是透過專業的繼續教育作為留才的手段。張瑞芬（2001）在其台中市社工人員專業承諾、專業繼續教育學習型態與參加意向之相關研究中也指出，不論是透過何種專業繼續教育的學習型態，都擁有較高的專業承諾，亦即社工員能夠認同自己的專業能力，並且也能認同這份職務的專業性。蘇映伊（2004）在其早期療育社會工作者工作阻礙與工作成就感相關性之研究中也指出，接受越長或越多教育訓練時數之社會工作人員，或者對教育訓練有其較高期待者，不論在處遇規劃能力、催化倡導能力、服務責信能力與自我成長能力方面都有較高的分數。

綜上所述，社會工作者參與專業繼續教育，對其工作表現有一定的幫助，也因此參與專業繼續教育對整體勝任感是有幫助的，因為在參與專業繼續教育後不論在工作上的表現，以及增加對案主行為的理解，使工作更符合專業精神、增加對案主問題的分析能力、以及對案主問題更能提出有效的解決方式。

綜合以上所述，社會工作人員所面對的案主群是極為複雜和多變的「人」，也許是個人或者是家庭甚至整個社區等等，在面對這些案主群時，社會工作人員要如何因應案主的需求而提供其服務，又如何在此龐大的工作量下維持其服務品質？這些都是值得我們好好思考的向度。因此，專業的支援體系就變得相當的重要，畢竟需要一個健康樂觀能夠自我控制的社會工作人員，才能夠有能力去幫助案主群。至於什麼樣的動機之下，社會工作專業人員會去參與專業繼續教育，又或者有什麼樣的阻礙因素會導致無法參與？接下來幾個章節將陸續討論這些影響因素。

第三節 參與專業繼續教育之學習動機相關理論

學者黃富順在 1992 年指出，自 1930 年代以來，人類的參與行為已引起學術界的重視，尤其成人參與繼續教育動機的問題，更是成人教育研究的核心。而國外學者 Lewis(1994)，Newman(1998)和 Weerakoon & Fernando 在 1991 之研究亦指出辦理在職進修必須根據參與動機，方可有效的促進專業成長（紀茂嬌，2002）。

一、參與訓練意願與動機的關係

（一）意願及參與訓練意願之意義

意願，是指人類處於抉擇、決定、目的及社為行動常模的立場所為自由意念的表現。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，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影響（紀茂嬌，2002）。

組織內的員工，在其職業生涯中，處於具有影響力的參考群體下，對過去在工作上的學習頗有心得，同時感受到科技與環境變遷下將對其原有的知識、技能帶來不小的壓力，而這將對其在工作過程或工作環境中是否需要繼續學習有所影響，並且會期望自己能夠藉由在訓練的機會，提昇自己的不管是工作技能方面的能力，在自信與自我成長方面也能有所增進，對自己的潛能能夠發揮的更淋漓盡致。因而，社會工作專業人員在參與專業繼續教育的意願，乃指組織內的員工，在環境因素、家庭因素、社會因素以及個人因素交互影響之下，形成對未來有所期望的動機，並產生一種指引個人的行為，使趨向於目標實現的一種慾望傾向。簡言之，乃指員工藉著參加組織內舉辦的各種訓練，以得到其未來職業生涯中的某種目標的

一種慾望傾向（紀茂嬌，2002）。

意願的高低，可能影響在職訓練的效果，因為有些人好逸惡勞的天性，造成對在職訓練的抗拒。而 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。而在職訓練也並非單方面的行為，最成功的訓練，需能激勵受訓者樂於自我發展

（self-development）。員工在調訓之前，應先調查受訓者的意願、學識、能力及興趣，並使其瞭解在職訓練的地位與價值，才能互蒙其利，而提高接受在職訓練之意願（紀茂嬌，2002）。

（二）動機理論與個人意願之關係

動機（motivation），源自拉丁文中的 *movere* 一字，含有「想做什麼」（to move）的涵意，動機涵蓋甚廣卻難以獲得明確概念的名詞。在心理學上，動機（motive）是人類行為最複雜的一面，潛藏於個體內心抽象的概念（紀茂嬌，2002）。國內學者張春興（1995）將之界定為「動機是指引起個體活動，維持已引起活動，並促使該活動朝向某一目標進行的內在作用」，而任何一種行為的背後，可能蘊藏著多種動機。動機雖可以支配個體的行為表現但卻難以直接測量（紀茂嬌，2002）。

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和社會地位。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做的評價而定」（黃富順，1992）。

Cyril O .Houle (1961) 指出人類之所以選擇某種行為或從事某種行動，均有其理由。因此人類參與社會活動，必有其內外在的影響因素，簡言之，動機有外誘與內發二大類，前者指環境中外在的刺激力量促使個體的行為；後者指行為的動力源自個體的自動自發。Houle 將受訪的成人學習者依訪談結果分成三類：目標導向 (Goal-oriented)，指學習者的動機在於運用學習已達成其特定的目標；活動導向 (Activity- oriented)，指學習者的動機為參加學習活動；學習導向 (Learning- oriented)，指學習者純粹是為了學習而學習 (紀茂嬌，2002)。

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更快，學習者主動參與活動又比被動之接受要好。由此可知只要意願強烈，則學習效果才能符合訓練的要求 (紀茂嬌，2002)。

當社會工作人員投身進入社會工作福利機構的同時，均抱持著有多重的目標，亦有其最重視、最期望、以及最能獲得滿足成就的工作而努力，這是身為社會工作者所追求的最高價值。而當價值和期望機率相成之累加值越高，相對的學習動機也就會提高，所以當機構舉辦各種在職進修或專業繼續教育訓練的同時，若能讓員工們自覺參與此一教育活動，能夠使他往他所追求的目標更賣進一步，不管是在實務工作，或是精神支持層面都能夠更上一層樓的時候，組織內的員工參與專業繼續教育的慾望傾向將會高出許多。反之，若只是按照組織規章公式化的教育訓練，勉強員工們參與專業繼續教育活動，因為其期望不高因而意願也不會高，相對來說參與此一教育活動將變得事倍功半。

綜上所述，個體行為的產生與持續，在其背後都有一定的價值觀或意向或甚至是行動趨力在引導著個體。此一意向或價值觀或行動趨力，並非

只單純的某一個理由而言，而是經由個體評估自身的需要、外在環境的要求 等許多理由而形成的一個指導原則，讓個體可以隨之行動。因此，單獨的動機不足以充分的描述或解釋個體行為的產生。

所以動機的概念，又可以分為外誘及內發又因兩方面來說明，兩者均能促使個人參與專業繼續教育；外誘動機來自組織的行政措施，如將參與專業繼續教育列為工作要求、學習護照之認證、升遷考核之依據、晉級加薪等，而內發誘因則與個人態度、價值判斷、專業精神與成就感有關（紀茂嬌，2002）。

社會工作專業人員是否參與專業繼續教育的動機絕非單一向度，參與專業繼續教育的動機取決於數個或多個動機所共同組合而成的「動機取向」。因此，本研究將就成人的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。

二、成人學習參與動機

一般而言，成人即使經歷義務教育及相似的學習歷程，然而，在跨出正式學制走出校園後，由於每個人所經歷的生涯發展及社會化過程殊異，加上所扮演的生涯角色多樣且互異，故其參與專業繼續教育之動機不僅因人而異，且兼具多樣性與獨特性，以下將蒐集國內外相關研究結果討論之。

（一）成人參與繼續教育之相關理論

1. Sheffied 的「繼續學習取向指數」(CLOI)

Sheffied (1964) 根據 Houle 的動機概念為基礎，經由學者專家及文獻探討後，設計出一份成人參與教育活動的理由量表，稱之為「繼續教育學習取向指數」(Continuing Learning Orientation Index)，然後依此量表，Sheffied

對美國八所大學中 20 個繼續教育研習會的 483 個成人學習者施測，以其所得的資料，應用因素分析，萃取出五個取向，此五項因素共說明了成人參與繼續教育活動動機總變異量的 53%。Sheffield 此項發現證明 Houle 的學習取向存在，但 Houle 的「目標取向」被分為社會和個人兩個領域，「活動取向」則細分成社交接觸與活動需要，在此將 Sheffield 五種取向說明如次：

(1) 學習取向 (learning-orientation)：學習的目的在於追求知識。

(2) 活動意願取向 (desire-activity orientation)：基於學習環境中的人際關係或社交接觸而參與，和活動內容或目的無關。

(3) 個人目標取向 (personal-goal orientation)：參與教育活動，旨在達成特殊個人目標，如為工作升遷、取得資格或文憑而參與。

(4) 社會目標取向 (social-goal orientation)：參與教育活動在於為社會或社區提供服務或貢獻心力。

(5) 活動需要取向 (need-activity orientation)：基於活動中個人自省或內觀的意義 (introspective or intra-personal meaning) 而參與，即為參加而參加，與活動目標或內容無關 (夏天倫，2003)。

2、R. Boshier (1971) 提出的一致模式 (Congruence Model)

Boshier (1971) 根據 Maslow 需求層次理論的觀點、平衡模式及成長理論建構其成人教育模式。學習動機是內在心理變項與外在環境交互作用的函數。他認為當成人的平衡狀態被破壞之後，通常會在更高一層次的地方恢復平衡。Boshier 的理論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。

Boshier 認為參與學習活動者可分兩類，一類是受匱乏對機的驅使。另

一類則是受成長動機的驅使。匱乏取向者經由補足其匱乏而尋求平衡；成長取向者尋求未來的不平衡，以便爆發進一步的行動，兩種取向就形成學習的動機，及匱乏動機和成長動機。匱乏動機者的特質是對環境的恐懼，其參與學習的動機，是為了生存需要和獲得實用的知識、態度或技巧，以應付其生活，滿足較低層次的需求。成長動機者的特質是內在導向、自主、內在自我一致，其學習的動機，主要是為了「表現」而非「應付」。

分析 Boshier 的學習動機理論，其涉及到心理變項和社會變項，以個體內在與社會環境之間的一致性解釋參與動機，並以這兩個變項作為中介變項而建構其理論模式。例如年齡、性別、社會階級、交通等變項，若與內在自我不一致，這些變項不一致之間具有相加性，不一致總和大小則影響其參與學習活動的意願。所以 Boshier 的理論指出學習者和教育環境必須適當配合之重要性（廖志昇，2004）。

3、Tough (1978) 提出的預期效益說

在自我導向學習的研究上，Tough (1978) 具有極大的貢獻，在成人參與動機的研究上，採用的研究方法以測量組成動機的複合變項為主，要求學習者依重要性列出其參與學習的理由。他們以學習者所意識到的學習預期效益來建立模式，認為「學習者所意識到的預期獎賞」比「潛意識的力量或環境的力量」還重要。

在預期效益說 (Anticipated Benefits) 的過程中，有五個階段：(1) 進行一種學習活動；(2) 獲得知識或技巧；(3) 應用知識；(4) 獲致物質獎賞（如工作晉升）；(5) 得到非物質獎賞（如取得學分或學位）。在每個階段中，預期效益可轉化為三類的個人感覺，及高興（快樂、滿足、愉快）、自尊（自我評價高、有信心、維護自我形象）及來自他人的反應（獲得他人較高的評價、受人誇獎、喜歡和感激）。

在他們的實驗中，受試者必須分別在預期效益的五個階段中，自評其高興、自尊及來自他人的反應等三類感覺的程度，結果發現：在五個階段中，最可能預期的效益包括能夠應用所學得的知識或技能、能夠參與活動、可獲得知識、能夠獲得物質獎賞及獲得學分；而在個人方面，最常出現的預期效益依序為高興、自尊及來自他人的反應。雖然 Tough 的預期效益說似乎只能說是一種理論架構的初步，以個體所意識到的學習預期效益建立模式。但是對於其假設學習者清楚瞭解自身參與學習的原因，確信成人的學習出自個人意願，且能夠自我引導，強調學習者所意識到的預期獎賞比潛意識或環境的力量更重要，對於後續的學習研究頗具影響力（廖志昇，2004）。

4、K. Robenson 的期待價量模式

Robenson 的期待價量模式 (Expectance Valence Paradigm) 之基本概念源自於 V. Vroom 所做的工作動機研究發展成的期待理論，Robenson 認為學習與工作一樣，都是一種成就取向的活動，認為人接會藉由在學校課業上或工作上的努力表現，以其獲得較高的成就，因而，期待理論亦是用於成人參與教育活動的動機取向。

在 Robenson 的模式中，個人期待 (expectance) 包括兩類：一是對於「參與教育活動後可獲得的獎賞」的期待；一是個人能夠成功參與學習活動的期待，兩者不僅具有正向力量，且兩者作用的結果是相乘的，因此，當兩種期待都存在時，其交互作用明顯，但當其一為零時，所產生的力量亦是零，即沒有參與動機可言。另外，模式中有一重要因子是「價量」(valence)，可能是正或負，將會影響參與的力量與方向，而正負值的決定，視個人對於「自我努力可帶來的效益」之期許而定，當個人認為努力工作可以帶來有力的結果時，此一預期將會激發個人努力付出，而「價量」是個人對於

參與結果所預期的代數之總和，如參與教育活動將會帶來較高的待遇（+5）造成家庭生活的不便或損失（-3）等預期結果的總和便是價量。因此個體參與活動，是出自本身的內在需求和對環境的知覺交互作用，進而產生期待與價量的結果。假使個體具有積極的自我觀念，而且課程的完成對於工作的發展有助益，則個體期待參與的力量強，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。

Robenson 非常重視參照團體(reference group)在形成態度時的影響力，如果同儕團體對於成人教育活動抱持負面價值觀，則個體可能受同儕影響，因而產生負向力量，較不可能有參與行為的發生。此一模式的最大特色是跳脫了傳統成人教育研究偏重人口變項的探究，轉而以個體自身因素作為判斷標準，也不向許多的研究結果過份強調來在外界的參與障礙，認為只要排除外界的障礙便可促使成人參與學習活動，強調成人參與動機是複雜的，是個體對環境的知覺以及期望從參與學習活動所活得的結果（施玉娟，2002）。

5、P. Cross（1982）提出的連鎖反應模式

Cross(1982)的連鎖反應模式，擷取 Robenson 的期待價量理論 Aslanian 和 Bricknell 生活轉換論、Havighurst 的可教時機及融合了動機模式，試圖說明影響參與學習活動的有關變項及其交互作用。（如圖 2-1）

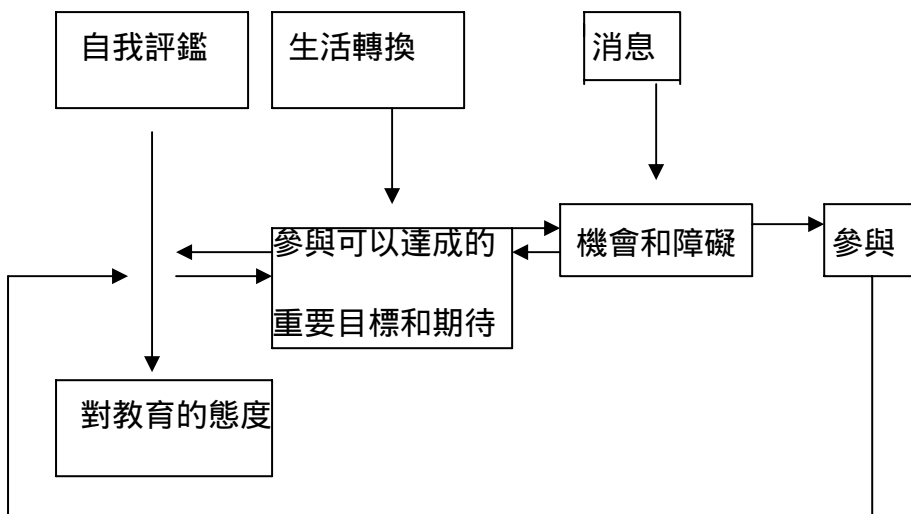


圖 2-1 Cross 的連鎖反應

資料來源：黃富順（民 74）。成人的動機學習—成人參與繼續教育動機取向之探討，第 39 頁。

Cross (1982) 連鎖反應模式認為，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，並不是單一的行動結果，參與行為像一道連續的水流，而非一系列各自獨立的事件，其動力始於個體的內部，並依一定的次序向外發展。其發展包含七個要素：

(1) 自我評鑑：自我評鑑係形成參與的起點，自我評鑑著重於個人的信心和成就動機。他指出凡對自己能力缺乏信心者，為避免能力接受考驗，不會自動的參與學習，以免自尊受到威脅。

(2) 對教育的態度：個人對教育的態度，直接是來自個體過去的經驗，間接來自「重要他人」的態度和經驗。

(3) 參與行為可以達成的重要目標和期待：參與者能達到重要目標和期待，包括兩個主要的部分：a.價量：即目標的重要性；b.個體可能達成目標的程度與可能獲得獎賞的主觀判斷。

(4) 生活轉換：生活轉換反應，是依據發展任務而來的學習動機。

(5) 機會和障礙：機會和障礙在個體學習行為上也扮演重要的角色。如果個體具有強烈的學習慾望，則足以克服障礙；反之，則可能被障礙所排除而無法參與學習。

(6) 訊息：訊息則是有關成人學習活動的正確消息，缺乏訊息將導致機會的喪失和障礙的擴大，因此它亦是模式中重要的因素。

(7) 參與：先前的參與經驗可能對後續的參與產生增強作用，例如完成碩士學位是否會再繼續參與博士學位課程（廖志昇，2004）。

研究 Cross (1982) 的連鎖反應模式可以看出，他強調自我評鑑與過去經驗對於參與學習行為的影響，並將對參與學習行為有關的變項加以綜合，他認為參與模式不應只是線性的一個步驟，也是一種連鎖的反應模式。藉由 Cross 認為促使成人參與學習活動應從「機會和障礙」著手，若能夠適時的給予個體增強學習的機會，並且幫助排除其障礙，必能夠使成人產生更高的參與學習的動機。

6、黃富順（民 81）成人參與繼續教育活動模式

黃富順結合 Maslow 的需求理論、Boshier 的一致模式、以及 Cross 的連鎖反應模式，建構其成人繼續教育活動模式。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環境變項交互作用的影響，其理論架構如圖 2-2。

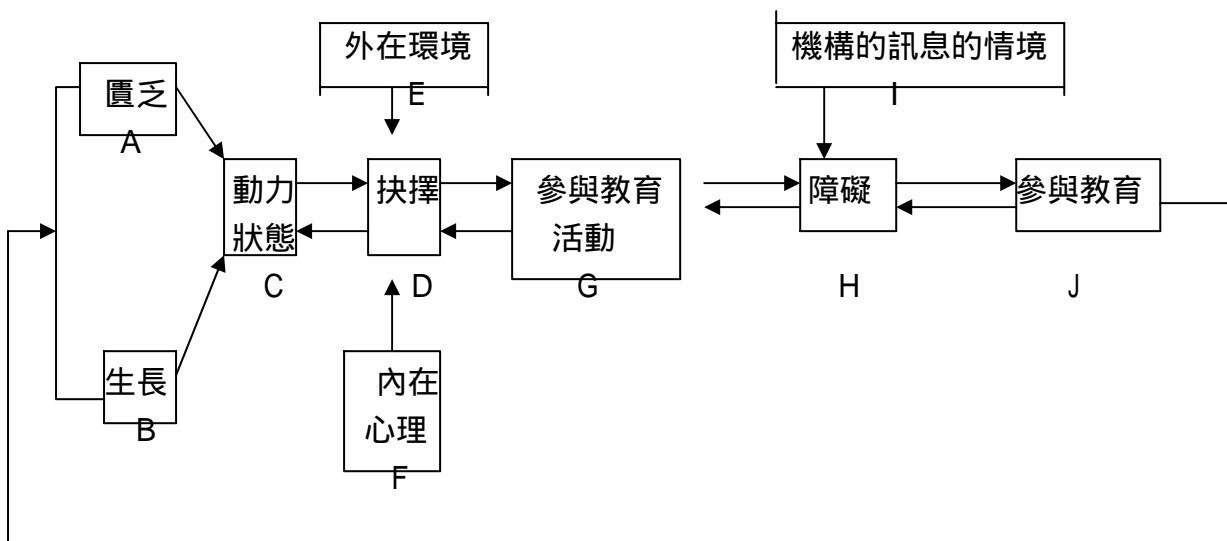


圖 2-2 黃富順之成人參與繼續教育動機活動模式

資料來源：黃富順（民 74）。成人學習動機—成人參與繼續教育動機取向探討，第 119 頁。

由圖 2-2 其架構可以發現，個體因為匱乏動機（A）或生長動機（B）的驅使，產生了一種動力狀態（C），所以決定採取某種反應以獲得滿足。在採取反應的過程中，其心裡經歷了抉擇的過程（D），而在抉擇過程中受到內在心理變項（F）、外在環境變項（E）的影響。個體經過抉擇過程作成決定，選取參與教育活動，以作為達成目標的工具，因而產生參與的動機（G）。但是在實際參與活動後，會遭遇到包括情境、訊息、機構等的障礙（H），個體參與的動機強烈者，足以克服所遭遇的障礙，此時參與行為（J）將可以實現；若個體參與動機不強或障礙太多，則個體可能退卻，由（H）退回（G）或（D），並且重新抉擇參與的可能性。參與活動（J）完成之後，又可以再回到起點，開始另外一次的參與行為，並且強調此次的參與會對下一次參與有所影響（廖志昇，2004）。

探討黃富順之成人參與繼續教育動機活動模式，整合了既有的研究結果與理論模式；可以發現其將成人抉擇之內、外心理歷程均呈現出來，並且將參與學習活動中障礙如何影響成人抉擇作了明確的表達。在其動機的活動模式中，強調每一次完成學習活動之後，成人將可以再回到起點，重新開始新一次的活動模式，並且上一次的活動參與對於下一次的學習活動的參與將有其影響性。在其模式中也強調外在環境對於學習活動的影響。因此，足以表示學習活動是不斷受到內在心理和外在環境的影響，需要不斷的再學習。如此一來，提供有價值實用性的學習課程、開創有效優良的學習環境，使得學習者能夠克服參與的障礙，增加學習動機，進而一次又一次的不斷參與教育活動，以達成終身學習之目標。

上述各學者學習動機的相關理論模式，都在探討學習者在參與學習活動時，影響其抉擇或參與的相關因素，也試圖解釋其相關因素的內容為何。而綜合這些理論之後，我們可以證實人類的學習行為是複雜的，並且難以完全解釋與預測的。沒有任何一個理論可以完整的解釋人們的學習行為和學習動機到底從何而來，並且也沒有辦法預測下一次的學習行為。但是這些理論都有一個相同的特點，那就是學習行為受到內在心理歷程和外在環境互相交互作用的影響。

因此綜合各家學者之理論，可以歸納如下幾點：

(1) 學習行為的產生會受到內、外在心理因素的影響，是個人主觀的認知和客觀環境交互作用的影響所產生的結果，因此學習行為和動機的產生應該是多重的、有交互作用的，並且是一種複雜的心理歷程。

(2) 學習動機的強弱度是個體自覺對周遭情境正（機會）負（障礙）的結果。

(3) 學習行為的產生，學習者通常會參考參照團體的看法，亦即學習者會遵從或者是符合外界期待來決定是否要參與學習的活動。

(4) 所以有影響學習動機的相關因素都可能同時並存，而且不是斷對學習動機產生交互作用，而這都是影響學習者產生學習動機進而有學習行為的重要變項。

根據動機理論得知，人類選擇某個行為或採取某種行動，均有其理由存在。人類參與學習活動，必有其內在心理因素及外在的環境因素交互影響。個體參與可能參與的學習活動和範圍是有限的，有一部份是因為受到物質環境的影響，如距離、時間、金錢、空間、設備等等；另一部份是受到個體所處的社會地位，所扮演的角色等等。由此可見個體參與學習活動會受到環境、物質條件、存在的機會和個體的社會地位、角色以及心理取向等內外因素而交互影響。可見參與學習活動也容易受到這些因素所轉變而成的障礙所影響，學習行為或動機的產生，來自於個體本身的自覺或接收到外在環境的訊息，當學習動機或行為產生的同時，個體需要自我評估以及預期其學習效益，進而確認是否有參與的意願，因此影響學習動機的因素絕對是多重且可能同時存在的，並且是不斷的互相影響，因此學習行為可以是為一個連續不斷的歷程，也是值得我們探討的。

第四節 參與障礙類型之相關研究

Scanlan (1982) 首先發展出評量成人參與障礙的量表，並指出探討成人參與學習「障礙」與探討參與「動機」一樣重要。隨後 Darkenwald & Hays (1986) 發展出評量成人繼續教育態度的量表，認為對成人教育所持態度亦會影響個人參與行為。至此有關成人學習活動參與之研究趨向「障礙」、「態度」之探討，其主要研究重點，在因素類型的建構、評量工具的發展及其參與行為關係之探究(夏天倫, 2003)。在第三節我們針對成人的學習動機做了一些小小的歸納和探究整理，可以發現成人的學習參與動機是由多樣因素而組成的，而在成人參與繼續教育的過程中，參與學習的動機和影響其參與的障礙有相當密切的關連，因此本研究在探討學習動機的同時，也將一併考慮其阻礙學習的因素，以減低其對學習參與的動機之負面影響。

一、參與阻礙之相關研究

Johnstone & Rivera (1965) 曾提出十種不同的參與障礙的理由，對美國成人進行全國性的問卷訪查，結果發現：經費、沒有時間、家庭責任、疲倦及缺乏可利用的資源是影響參與的重要因素，此外，個人對參與的態度、覺得年紀太大無法再學習，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關。

C. Marieneau & K. Klinger (1977) 採取人類學研究法，獲致五種參與教育活動的障礙因素：家庭責任、缺乏取得教育資源或資訊管道、金錢、時間和動機。

Bryant & Philips (1979) 對 40406 位 Virginia State 參與大學院校繼續教育課程的學生進行調查，發現沒有時間、時間不適合、家庭責任、沒有適

合學習的科目、經濟問題、地點不合適等為參與繼續教育的主要障礙。

Bielby (1980) 對 254 位高中學歷者進行訪談，並將其劃分為對學習不感興趣者、對學習感興趣但為主動參與學習者、以及有計畫參與學習者三組，分別探究其學習參與障礙。結果發現：對參與學習不感興趣者而言，時間限制、工作責任、年紀太大、家庭責任、及缺乏興趣等因素會阻礙他們參與學習活動；對成人學習感興趣的受訪者而言，個人資源不足或情境的障礙是他們所面臨的主要參與障礙，而情境的障礙依序包括工作責任、時間限制、家庭責任、照顧小孩的責任、花費、及交通等；至於有計畫參與學習者，機構或結構性的障礙則是其重要的阻礙因素，例如學費、課程時間、交通和停車問題、以及課程形式等。

Cross (1981) 所做的研究中，將成人的學習障礙分為三大類：

1. 情境的障礙：(10% 至 50% 反應出此種障礙)，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：(10% 至 25% 反應出此種障礙)，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、缺乏有機構教育計畫與行政程序的資訊。
3. 意向的障礙：(5% 至 10% 反應出此種障礙)，包括對學習沒有興趣、年齡太大、能力不足。

Darkenwald & Merriam 在 (1982) 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、部分時間學習卻收取全時學習的同等費用、上課地點受限、缺乏據悉引力或適合的課程、使成人學習者感到不便、混亂或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，包括不知道去哪裡學習、不知道有哪些機構提供這些學習活動等。

4.心理社會的障礙：只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（陳志樺，2002）。

表2-1國外影響學習阻礙因素相關研究彙整表

研究者/年代	學習阻礙因素
Johnstone & Rivera (1965)	1.經費2.時間3.家庭責任4.疲倦感5.缺乏可利用資源 6.個人參與態度7.年紀8.性別9.年齡10.社經地位
C. Marieneau & K. Klinger (1977)	1.家庭責任2.缺乏教育資訊3.缺乏教育管道4.金錢5.時間和動機
Bryant & Philips (1979)	1.時間2.家庭責任3.沒有適合的學習科目4.經濟問題 5.學習地點
Bielby (1980)	1.時間2.工作責任3.年紀4.家庭責任5.學習動機6.交通 7.金錢8.課程
Cross (1981)	1.經濟2.時間3.家庭責任4.工作責任5.學習地點6.交通 7.學習動機8.課程形式
Darkenwald & Merriam在 (1982)	1.經濟2.時間3.交通4.小孩照顧問題5.上課時間6.上課地點 7.缺乏教育資訊8.缺乏教育管道9.缺乏興趣

資料來源：本研究整理

至於國內學者之研究，陳訓祥（1988）以專科進修補習學校學生為研究對象，發現影響成人參與學習的因素依序為、生理因素、心理因素、能力因素、家庭因素、工作因素、學校因素、教學因素等。而郭秋勳（1990）之影響高級職業學校教師參與在職進修訓練因素研究證實，參與在職進修

訓練意願和動機，主要影響因素為不能參與、工作滿意度、價值觀與內在期望等。至於不同種類的高職學校、教育程度、服務年資、年齡及性別等人口特性變項，對於不能參與因素、工作滿意度、價值觀與內在期望，以及外在期望等，均有顯著影響，因此減低高職教師參與在職進修教育訓練的負面影響因素，給予更多正面激勵，使其在工作崗位上實現自己的理想，進而提高工作滿意度，乃是提高高職教師參與在職進修訓練之動機，進而激勵促進其實際參與的有效手段。另，陳柏舟（1999）研究影響在職人士參與碩士課程進修之決策因素，分析結果包括組織升遷、調薪的規定、主管及上級單位的態度、重返校園的憂慮、工作負荷因素、學校因素、社會對在職進修的期望、社會價值觀、同儕關係、家庭阻礙因素、組織對在職進修的期望、成長需求的心理因素、生命中的重要他人影響等。此外，黃富順（1994）研究指出影響成人學習的原因有教學因素、課程及學校因素、家庭因素、生理因素、工作因素、能力因素、心理因素等七項。而簡建忠（1995b）研究發現成人學習阻礙因素依序為沒有時間、工作負擔、學費過高、課程時機不對、課程不符合需要、交通問題、資訊缺乏、時間過長、精神體力不支、不知從何學起、家務負擔、全時學習、沒有信心、沒有證書、托兒問題、年齡太大、報名手續太麻煩、曾有不愉快經驗、托老問題、親友反對等。朱如君（2000）探究成人學員決定不參加大學校院成人教育課程之原因，經因素分析結果五個重要因素依序為家庭因素（28%）、設備因素（20%）、能力因素（18.4%）、錄取標準（17.6%）、學校行政協助（16%）等。至於陳志樺（2002）認為成人技職繼續教育中輟的障礙因素包括學費、健康、課程、交通、家庭照料、年齡、機構因素、同儕及工作因素等（紀茂嬌，2002）。

綜合上述各學者之研究，可以看出不同學者研究發現影響成人進修學習的原因各有不同，但幾乎所有的研究都指出時間和金錢是最主要的阻礙因素，尤其在繁忙的工商社會中，「沒時間」可說是極正當。

表2-2國內影響學習阻礙因素相關研究彙整

研究者/年代	學習阻礙因素
陳訓祥 (1988)	1.生理因素2.心理因素3.能力因素4.家庭因素5.工作因素6.學校因素7.教學因素
郭秋勳 (1990)	1.不能參與2.工作滿意度3.價值觀4.內在期望
陳柏舟 (1999)	1.組織升遷2.調薪的規定3.主管及上級單位的態度 4.重返校園的憂慮5.工作負荷因素6.學校因素 7.社會對在職進修的期望8.社會價值觀9.同儕關係 10.家庭阻礙因素11.組織對在職進修的期望 12.成長需求的心理因素13.生命中的重要他人影響
黃富順 (1994)	1.教學因素2.課程及學校因素3.家庭因素4.生理因素 5.工作因素6.能力因素7.心理因素
簡建忠 (1995b)	1.沒有時間2.工作負擔3.學費過高4.課程時機不對 5.課程不符合需要6.交通問題7.資訊缺乏8.時間過長 9.精神體力不支10.不知從何學起11.家務負擔12.全 時學習13.沒有信心14.沒有證書15.托兒問題16.年齡 太大17.報名手續太麻煩18.曾有不愉快經驗19.托老 問題20.親友反對
朱如君 (2000)	1.家庭因素2.設備因素3.能力因素4.錄取標準 5.學校行政協助
陳志樺 (2002)	1.學費2.健康3.課程4.交通5.家庭照料6.年齡 7.機構因素8.同儕9.工作時間

資料來源：紀茂嬌 (2002)，頁 40

二、個人人口統計變項影響成人參與學習障礙之相關研究

(一) 性別：

黃富順 (1989) 發現，女性參與障礙多與「家庭責任」、「學費」、「兒童

照顧」及「沒有時間」有關；男性則反映在「過去學習成績欠佳」、「對學習無信心」、「沒有適合的進修課程等方面」。陳志樺（2002）則發現，不同性別的學生在「情境障礙」上有顯著差異，且男性顯著高於女性。

（二）年齡：

許多研究結果顯示年輕的成人學生叫容易有學習障礙，尤其是三十歲以下者最容易於學習過程中遭遇到學習障礙。而黃富順（1989）的研究發現，老年人常提到的學習障礙是費用問題、交通問題、能力問題、興趣問題與健康問題，中年人則為時間問題、課程問題，年輕人則為費用問題與訊息問題。陳志樺（2002）則發現，不同年齡的學生在「情境障礙」、「機構障礙」上有顯著差異。

（三）職業：

黃富順（1989）指出，職業水準較高的參與障礙是時間問題及工作責任，非技術工人所反映的參與障礙以費用問題、沒有信心、沒有時間、資訊欠缺和反應能力不足有關。

（四）教育程度：

國內外的研究成果指出教育程度越低的成人學習者越容易在學習過程中產生學習障礙。而依據黃富順（1989）的研究中發現，教育程度低者提出時間、費用、訊息及心理方面的障礙，教育程度高者則多屬制度方面之障礙，個人因素較少。

（五）居住地區：

劉信吾（1987）發現居住市區的成人學生較不會發生參與障礙，而陳志樺（2002）則發現不同工作距離的學生在「情境障礙」有顯著的差異，

距離越遠者，明顯高過距離較近者；而不同居住距離的學生則在「情境障礙」與「機構障礙」有顯著差異，距離越遠者，亦明顯高過距離較近者。

尤以上的有關於參與障礙的相關研究，我們可以知道成人參與學習的障礙相關因素可以分為，情境類、機構類、意向類等，而影響參與學習的障礙因素與學習動機有著異曲同工之點，都非單一因素所影響，而是多重因素的總和而影響著成人參與繼續教育的活動，例如：家庭、經費、時間等等。

三、社會工作人員參與專業繼續教育之阻礙現況

隨著社會工作專業發展在台灣經歷了漫長的歷史，慢慢的以發展出其專業的特質，也讓更多的社會大眾瞭解社會工作者的職責，因此帶來了更多的責任與龐大的案主群。而社會工作人員在面對如此巨大的責任與多變的案主群，社會工作人員只有不斷的增進自己的專業能力，使其能對案主群做到最大的服務效果與維持其最佳的服務品質。不過，在參與專業繼續教育中，社會工作人員與其他領域之專業人員一樣，都會碰到其阻礙，在謝秀貞（1993）在醫務社會工作者在職訓練與職務勝任感之研究中指出，在在職訓練的過程中，因為不斷的仍有案主求助，因此對其學習的投入及參與有其極大的影響。再者，機構所編列的在職訓練預算，因各機構所擁有的經費不盡相同；辦理方式歧異性相當高，在經費較為捉襟見肘機構，只能儘量尋求機構的外在資源，因此也影響了其參與的意願。劉雅雲（2001）在其兒童保護社會工作人員職務勝任感與留職意願之研究中指出，當業務繁忙、經費不足、管理者對於在職進修的重視程度、社會工作訓練內容缺乏多元性、社工員本身對於生涯發展缺乏企圖、教育訓練資源有限，不論是外在的因素或者是內在的原因，都是阻礙社工員參與專業繼續教育之因素。再者藍豔柔（2003）在醫務社會工作者之工作壓力與職業倦怠之研

究中也指出，醫務社會工作者在「生涯規劃與發展」的工作壓力上，最大的因素來自「因業務太忙，沒有時間進修」。綜上所述，即使社會工作人員對於參與專業繼續教育有著期待，但對於不論是外部機構或者是專業繼續教育內容本身，甚至是社會工作人員本身對於其生涯的規劃，在在都影響著社工員是否能或願意參與專業繼續教育。

根據上述之資料統整，可以得知，大部分社會工作專業人員，在面臨專業繼續教育進修之情形，無法參與之原因多以個案量多，或經費不足等因素，且本身對於生涯規劃與發展之動力不足，因而產生其阻礙，因此本研究在此綜合以上各研究之發現，將其歸類在以 Cross 的分類法為主要其參考架構，將學習的障礙分為情境的障礙、機構的障礙、意向的障礙等三類，藉以探討社會工作專業人員參與專業繼續教育時，影響其參與學習活動的障礙為何。