

行政院國家科學委員會專題研究計畫 成果報告

個人特質、學習目標導向對學習效益之影響 研究成果報告(精簡版)

計畫類別：個別型
計畫編號：NSC 94-2416-H-263-002-
執行期間：94年08月01日至95年07月31日
執行單位：致理技術學院企業管理系(科)

計畫主持人：戴維舵

計畫參與人員：碩士班研究生-兼任助理：王千逸

處理方式：本計畫涉及專利或其他智慧財產權，2年後可公開查詢

中華民國 96年01月31日

行政院國家科學委員會專題研究計畫 成果報告

個人特質、學習目標導向對學習效益之影響

計畫類別：個別型計畫

計畫編號：NSC94-2416-H-263-002-

執行期間：94年08月01日至95年07月31日

執行單位：致理技術學院企業管理系(科)

計畫主持人：戴維舵

報告類型：精簡報告

報告附件：出席國際會議研究心得報告及發表論文

處理方式：本計畫涉及專利或其他智慧財產權，2年後可公開查詢

中 華 民 國 95 年 10 月 17 日

中文摘要

本研究主要在於探討個人特質、學習目標導向在訓練活動中對訓練學習績效的影響，主要檢驗受訓者個人特質變數(如情緒穩定、審慎勤勉、自我尊重、內控以及自我效能)在參加訓練活動時的態度對學習目標設定與訓練效益的影響。本研究發現正面的個人特質將帶來參訓者正面的學習動機，並發現正面的學習動機進一步地影響受訓者的訓練效益(如訓練反應、遷移動機與學習績效)。本研究進一步探討個人特質對受訓者訓練目標設定(學習、績效、逃避等目標設定)的影響，發現正面的個人特質帶來參訓者正面的學習目標導向，即正向的人格特質(內控、自我效能、審慎勤勉等)具有較高的學習目標導向或較高的績效目標導向。研究結果進一步發現，受訓者參與訓練的目標設定，對其學習動機與訓練績效有顯著的影響，參訓者具有較高的學習目標導向與績效導向將產生較高的學習動機與訓練效益；反之，較高的逃避目標導向將產生較低的學習動機。相關的研究結果將在理論上與管理意涵上加以討論，並期望提供企業人力部門招募甄選與訓練發展時的參考。

關鍵詞：人格特質、訓練目標設定、學習動機、訓練績效

Abstract

This study, primarily, attempts to examine the impacts of trainees' traits (i.e., emotional stability, conscientiousness, self-esteem, internal locus of control and self-efficacy) and their training goal-setting on their training effectiveness when they attend organizational training program. Consequently, it found that trainees with positive traits were more motivated to attend training program and achieved high training performance (i.e., training reaction, transfer motivation and learning performance). This study also investigated the effects of individual traits on their training goal-setting (i.e., mastery, performance and avoidance oriented goal-setting). The results indicated that trainees with high positive traits would have more active goal orientation than those with low ones. Finally, the study found that trainees with high learning goal orientation or with high proving goal orientation produce more training effectiveness. Theoretical and practical implications are herein discussed. Hopefully, the findings provide a useful message to those HRM professionals and, therefore, would be valued highly in organizational recruit, selection, and training.

Keywords: Individual Traits, Training goal-setting; Training motivation, Training outcomes

目 錄

頁次

中文摘要	I
英文摘要	II
圖表索引	V
表目錄	V
壹、前言	1
一、研究的發展背景	1
二、研究的目的	2
貳、文獻探討	3
一、訓練的概念及意義	3
二、影響訓練動機與訓練效益的因素	5
1. 影響訓練學習動機的個人因素	7
2. 影響訓練學習動機的環境因素	8
3. 影響訓練學習動機的人格特質因素	10
4. 目標導向設定(goal-oriented setting)	20
5. 學習動機對訓練效益的影響	21
參、研究方法	22
一、研究對象與研究程序	22
二、測量方法	23
肆、研究結果	26
一、本研究企業學員樣本之各變數關係	26
二、本研究大學生學員樣本之各變數關係	27
三、本研究假設驗證之結果	28
四、核心人格特質、目標設定與訓練動機之關係	33
伍、結論與建議	36

一、結論	36
二、建議	38
參考文獻	40
附錄	49
計畫成果自評表	49

圖表索引

頁次

表目錄

表2.1 教育、訓練與發展三者之比較.....	5
表2.2 Goldberg外向(Surgency)與神經質(Neuroticism)二面向與正面情緒、負面情緒的相關研究.....	17
表4.1 本研究企業員工樣本各變數之間的平均數、標準差及相關係數.....	30
表4.2 本研究大學生樣本各變數之間的平均數、標準差及相關係數.....	31
表4.3 本研究的驗證結果.....	32
表4.4 階層迴歸：企業樣本.....	34
表4.5 階層迴歸：大學生樣本.....	35

個人特質、學習目標導向對學習效益之影響—The influence of individual traits and learning goal setting on the effectiveness of a training program

壹、前言

我國政府為加速產業全面升級、改善產業結構、創造產業競爭優勢，經濟部以「民間主導，政府輔導」為產業技術政策之基本理念積極地推動產業改造，並以促進產業永續發展、加速建設臺灣為科技島，提升國家競爭力為產業技術政策之基本方針。因此發展高科技產業與協助傳統產業技術升級，推動我國成為「亞太高科技製造中心」仍然是目前經濟部產業發展之重點方向與施政重點(經濟部技術處，民88)。然由於產業快速的發展，國內的產業發展已轉向製造業、服務業為主的年代，而製造業更朝向以技術密集為主的高科技產業(許駿煒,2001)。因此整體的產業結構面臨轉型，由過去以勞力密集為主的產業，提升為以技術密集為主的產業結構，尤其對傳統產業而言，除了裁員、資遣之外，如何發展既有的員工成為組織所需要的技術人才更是日益迫切。為了培育組織所需的人才，提升組織的競爭力，唯有不斷地利用訓練以增強員工的知識技能。因此，企業必需建立一套正確的員工培訓系統，若能透過妥善規劃的一系列員工教育訓練，才能提升員工的適應力與企業的競爭力。

一、研究的發展背景

在可預見的未來，科技的創新將繼續加速地往前邁進(Adler, 1991; Quiñones 1997)，於此科技變動的年代，很明顯地個人必需對環境的迅速變遷有所適應，而訓練為組織為加強內部員工的知識及技能，以因應環境迅速變動，並維持組織競爭力的重要策略之一(Goldstein & Gilliam,1990; Rosow & Zager,1988)。Howard (1995)指出，組織在未來必需面臨二種趨勢，一則為員工年齡的增加，另一為新式科技不斷地創新。因此，組織面臨內部成員年齡的老化現象，而另一方面必需不斷地更新生產機具與設備，以維持組織的競爭力。然而在人力資源的管理上，組織卻必需面臨另一問題，即老員工、新設備的調適問題。亦即在新科技及新知識等不斷地推陳出新之下，諸如網路教學、電腦輔助機具、應用軟體等的操作與學習，這些新設備的引進必需配合嫻熟技能的操作，始能發其強大的功能。而對於資深員工而言，卻往往無法在學習上很輕易地得到良好的調適(Colquitt, LePine, & Noe, 2000)。尤其在資訊化的年代裡，幾乎處處電腦、資訊網路。且由於資訊科技的突飛猛進，不論個人電腦、網際網路、資訊應用系統等，人們必須透過不斷地學習，才能在這迅速變遷的社會裡

爭得一席之地，若無法調適，則將面臨被組織淘汰的殘酷命運。然而在資訊科技迅速變動的情況下，誠如 Howard 所預測的，年長的員工必需面臨新知識技能的學習，但對新事物的學習似乎對年長的員工而言不是那麼容易，例如對電腦操作或軟體應用的學習，對一般人的心理造成了許多正向或負向的影響，如電腦狂熱或電腦恐懼等症狀。為解決此問題，組織必需適時地提供員工所需的工作知識，並培養其適當的工作行為模式與工作態度。因此，員工的教育訓練在組織人力資源管理課題中愈發成為重要的一環，亦唯有有效利用對員工的教育訓練，方能提昇組織人力資源管理之成效。

從以上的敘述可知，由於環境迅速的變遷，加上資訊科技不斷地快速進步，為因應此種環境的趨勢以及資訊技術革新對組織作業環境的影響，從過去各種研究以及企業管理的實務顯示，員工一直是組織中極為重要的資源，各產業組織均需依賴員工的配合、創新及努力，方能使其業務得以正常的運行，並提昇組織管理決策的執行效率、從而加強組織對外的競爭力，改善對消費者的服務品質，以滿足社會消費大眾對企業的期許。就人力資源發展的觀點而言，為了加強改善公司員工的服務及應變能力，以及提昇其工作上相關的應用知識技能，確實有必要對組織內的員工進行與工作相關的教育訓練。

二、研究的目的

近年來企業界為加強員工的應變能力，不斷持續地舉辦各種相關的教育訓練。然而經過一段時間的推動，並投入了大量的經費與人力成本，這些訓練活動到底對組織與員工個人獲得了什麼訓練成果？對學員及組織的影響又是如何？而學員從訓練中獲得的知識或技能，回到組織之後，實質上對其工作有多少的助益？確實是值得人力資源管理上探討的重要課題。過去的許多研究顯示，員工的個人特質與態度會影響其參加訓練的學習動機，而學習動機又會進一步地影響其訓練的績效，以及訓練遷移所產生的訓練效益。因此，本研究針對學員的特質及態度，探討對其學習動機以及訓練效益的影響。

基於上述研究背景與動機，本研究主要目的是想了解組織為因應產業升級，推動辦公室自動化、資訊應用科技發展等趨勢過程中，組織對其內部員工可能產生調適問題的訓練認知與需求，為增強其員工面對科技進步與組織變革的應變能力，組織有必要加強對員工的再教育或舉辦補強性的訓練課程。因此，當組織在管理上面對這些知識技能相對落後的員工，組織有必要針對這些員工安排彌補其知識技能的訓練課程。然而目前對於訓練的相關研究卻相對的匱乏。

因此，本研究的研究目的如下：

- 1.瞭解影響訓練學習動機的個人特質因素，如如情緒穩定、審慎勤勉、自我尊重、內控以及自我效能等特質因素與參訓者態度(如學習動機)的關係。
- 2.瞭解個人特質因素與個人學習的目標設定(如控制、績效與逃避等目標導向)因素兩者之間的關係。
- 3.探討個人特質因素中，正面的特質因素(如較高的情緒穩定、審慎勤勉、自我尊重、內控以及自我效能等)對訓練學習動機的影響過程與關係。
- 4.探討組織成員之學習目標導向因素對訓練動機與訓練學習效益所產生的影響。
- 5.根據以上的分析結果，歸納出對企業教育訓練具體的建議，以做為未來人力資源管理在執行教育訓練時的參考。

貳、文獻探討

一、訓練的概念及意義

在人力資源管理中，訓練是一項改善組織員工能力的重要活動，有效的員工訓練(effective training)不但可以增加組織的競爭力，並且可以激勵組織成員達成組織的目標及使命。Campbell, Dunnette, Lawler, and Weick (1970)定義訓練為一種計畫性的學習經驗，而其設計的目的是為帶來受訓者在知識(knowledge)、態度(attitude)、或技能(skill)上永久性的改變。一般而言，教育訓練是針對新進員工或者是現有員工所實施基礎技能的活動，使他們能夠順利地執行工作所賦予的任務，達成工作的使命。因此，教育訓練的目的，主要在增進員工的知識技能，以及改變其工作的態度和信念，並進而提高員工在工作上的績效水準。因此，教育(education)、訓練(training)與發展(development)均為改善及提升員工的知識及技能的活動，雖然概念上大致相同，亦有許多學者針對教育(education)、訓練(training)與發展(development)在定義上做出一些區別。Noe (1999)指出，“訓練”是為了改善員工當前工作上所需的特定技能，“訓練”設計的目的是為了應付當前工作上的需要；“發展”的重點則僅部分用於當前的工作上，其重點是針對員工未來的工作導向而設計的；“發展”涵蓋的時間及範圍則較廣，為較正式的教育活動(formal education)，主要目的是協助員工改善其現有的知識能力以應付或準備未來的工作變化。根據Noe的觀點，僅區分訓練與發展的概念，並視員工的發展為一種正式的教育，視訓練與發展均為教育的活動，並未區隔教育與訓練、發展的概念。根據Nadler(1983)的觀點，訓練係為因應目前的工作所需為導向，使其獲得某一特定工作所需的相關知識與技能，且配合實際工

作上的需要，以有效執行組織所賦予的任務，達成工作的使命，所以訓練的主要目的在於改善員工目前的工作表現，增進其工作的能力以提高其工作績效，其產生的效益較容易評量；教育係以促進個人不斷地成長為導向，主要目的是使員工獲得有系統的知識、觀念與技術，以充份發揮其個人的潛能，並進一步因應未來新環境發展的需要與挑戰，因此，教育的目的不僅在於提昇員工目前的工作能力，更進一步地激發個人的潛能，以期能配合組織未來勞動力的規劃，因此教育的內容僅能部分用於目前的工作上，其對組織的效益比較不容易評量；發展係以配合組織整體持續的發展為導向，著重於組織與個人的成長，並兼顧長期與短期的策略，以確保組織可以經常擁有可用之才，並順利地達成組織的目標，因此發展的目的在於獲得新視野、新科技與新觀點，使組織擁有新的發展目標、狀態與環境，所以發展包含了個人與組織二者的發展需求，但卻不一定可以保證運用於組織將來面對的環境，對組織的效益也最難以評量。Miller (1978)以時間來區別教育、訓練與發展的概念，Miller的觀點與Noe頗為類似，他認為教育是以未來所預期的目標為考量的基礎，並評估員工為因應未來工作發展可能需要的知識與技能；而訓練的目的，是為了要處理當下工作上的立即需求，以達成工作上特定的目標任務。因此訓練的訴求重點是能立竿見影的學習行為，希望在最短的時間之內，使員工能得到工作上所需要的知識技能與行為上的改變；至於發展則均必需兼顧長、短期二者的目標，為一系列有系統地分析組織的任務需求而設計的訓練活動。若以目的來區別教育、訓練與發展的概念，Lawire認為教育、訓練與發展的目的是不同的，訓練是為了改善員工的工作技能為目的；教育是以增進員工的知識為目的，發展則是為了轉變員工的態度為目的(邵孟瓊, 2002)。

雖然對教育、訓練與發展的概念，一些學者提出許多不同的觀點以區分三者之間的差異，然而在研究上或實務的運用上，大致上皆將這三者視為同義詞，因此在企業實務的運用上並未將其明顯地劃分，而是經常將此三個名詞交替使用。Goldstein (1974)指出，教育與訓練存在許多相似之處，皆是透過學習的過程而達到員工行為上的轉變。黃英忠(1993, 1998)認為，此三者的範圍皆相當的廣泛，就教育、訓練與發展三者而言，雖然在範圍上、定義上以及概念上有大小之分，但是在實際運用上並無嚴格的區分，也無需予以區分，因教育、訓練與發展此三者之目標有其共通性與一致性，對企業而言，為順利推動組織與個人之發展，教育、訓練與發展必須同時進行，且密不可分。吳秉恩(1993)指出，只要是組織所提供有計畫的學習活動，而且此活動與個人工作有直接或間接的關聯性，並可帶來員工工作績效的改善與成長，且對組織的發展具有正面的意義者，則可將此一活動稱

之為教育訓練，並此一學習活動範圍已同時涵蓋教育、訓練及發展三者之內涵。因此，訓練一詞涵蓋教育、訓練及發展等三領域的內涵，是一種有系統、有計畫的學習活動過程，組織藉此學習活動的過程提供員工各種學習的經驗，最後將員工生涯目標與組織目標相結合，進而增強組織的活力，延續組織的生命，使員工能更有效地執行目前或未來組織所賦予的任務。根據上述各學者的觀點，雖然對教育、訓練與發展的定義有稍許不同，然大致上均認為教育、訓練與發展的目的，均為改善員工的工作績效與達成組織經營目標的一種學習活動，且此三者的活動目的、任務與內涵不但相同且密不可分，因此在實際的運用上，無需加以嚴格地區分。有關教育、訓練、發展三者的比較，本研究綜合整理如表 2.1 所示。

表2.1 教育、訓練與發展三者之比較

項目	教育	訓練	發展
定義	針對未來工作上的需要，學習並獲得系統性的知識與觀念，以處理未來將面對的工作任務和工作情境。	引起個人行為改變的歷程。一般而言是為了獲得目前工作上所需要的知識和技能。	結合個人成長與組織成長二者需求，透過有計畫的教育訓練活動，使員工的職涯規劃能夠與組織之成長目標結合。
目的	提供知識、觀念與技術以因應企業環境變遷所面臨的挑戰。	提供特定的知識和技能，使有效地執行某一特定的工作任務或要求。	確保組織經常擁有充分可資運用的人力，以求順利達成組織的目標。
導向	中長期目標為導向，主要將目前所學之知識技能運用於未來的工作需求。	短期目標為導向，主要在於解決目前實際上的工作需要。	長期目標為導向，活動的目的包含組織與個人二者成長的需求。
範圍	包含有關認知(cognition)、技能(skill)與價值(value)的整合。	因應工作目標的任務。	整合個人、組織和各部門的目標與任務。
時間	長期	短期	永續經營的理念
功能	培養組織未來所需要的人才。	配合員工目前工作的需要。	促進個人和組織的共同成長
出發點	以個人為主	以工作為主	個人和組織並重
人力規劃	中、長期人力	短期人力	長期人力

資料來源：本研究整理，參考許駿煒(2001)，pp. 15。

二、影響訓練動機與訓練效益的因素

在人力資源發展(HRD)過程中，許多研究者為提升訓練的效果，

與受訓者的學習動機，除了著重於訓練課程內容的安排與設計之外，並研究各種授課學習的方式，在教學設備方面如引進多媒體設備以從事多媒體教學訓練(multimedia training)之外，並利用聲光等視聽效果以提高受訓者學習的注意力；或利用電腦輔助教學之軟硬體設備從事電腦輔助訓練(CBT— Computer-based training)，如將課程內容利用 CD-ROM 的高儲存容量，以交談式的指引方式(interactive guideline)從事教學訊息的傳達；或利用全球網路或區域網路等資源從事網路教學訓練(internet-based or intra-based training)；其他如人工智慧教學系統((ITSs— Intelligent tutoring systems)、專家教學系統(Expert systems)等，均利用高科技以期提高教學及學習的效果。在教學的方式上亦針對不同的訓練內容或目的，研究各種較佳的教學方式，如導師制(mentor)、工作實習訓練(On-the-job training)或戶外訓練等訓練學習方式。

除此之外，有一些學者，如 Barrick and Mount (1991); Colquitt, LePine, and Noe, (2000); Noe (1986); Noe and Schmitt (1986); Stewart, Carson and Cardy (1996)等之研究，提出了可能影響受訓者學習效益的各種環境因素(situational elements)及個人特性因素(individual characteristics)，他們的研究結果顯示，環境因素與個人特性因素對學習效益有顯著的關係。另有一些學者，如 Baldwin, Magjuka, and Loher (1991); Clark, Dobbins, and Ladd (1993); Fecteau, Dobbins, Russell, Ladd and Kudisch (1995); Gist and Mitchell (1992); Hicks and Klimoski (1987); Mathieu and Martineau (1997); Noe and Wilk (1993); Quinones (1995); Tannenbaum, Mathieu, Salas and Cannon-Bowers (1991)等，在他們的研究中，進一步探討在環境因素及個人特性因素之下對學習成效影響的中介變數(mediate variables)或干擾變數(moderator variables)，如學習動機、自我效能、參加訓練課程自由選擇 (choice of training programs)的程度、訓練課程指派(training assignment)、訓練期望的實踐性(training fulfillment)、組織認同(organizational commitment)等變項與學習成效之間的關係。而在學習成效與實際應用於組織工作上的遷移效果及遷移動機的研究則有 Baldwin, and Ford (1988); Fecteau, Dobbins, Russell, Ladd and Kudisch (1995); Rouiller and Goldstein (1993)等研究文獻。這些學者的研究結果均證實環境因素與個人特質因素對受訓者的訓練動機有顯著的影響，並將進一步影響受訓者的遷移動機及返回組織後在工作上的遷移效果。

本研究擬先討論影響受訓者訓練學習效益的個人特質與目標設定因素，再進一步討論學習動機與訓練效益相互之間的關係。首先，

對訓練動機(training motivation)及訓練效益(training effectiveness)有關的個人因素及環境因素的研究文獻有 Mathieu and Martineau (1997); Noe (1986); Noe and Schmitt, N. (1986); Noe and Wilk (1993) 等研究。其中以 Mathieu and Martineau (1997) 在其 "Individual and Situational Influences on Training Motivation" 的研究文獻最為完整，Mathieu and Martineau 將對訓練動機的影響因素分成個人(individual)與環境(situational)兩主要部份，最後並強調訓練的需求分析(needs analysis)對訓練動機的影響。文中並提出 12 點(propositions)有關各因素對訓練動機的影響。

1. 影響訓練學習動機的個人因素

a. 人口屬性變數(Demographic Variables)

如年齡(age)、性別(gender)、種族(race)等人口屬性變數對學習動機的影響。如一般人認為年齡較大的人在學習新科技時的困難度會比年青者高，或某種工作應由不同的性別者擔任，或某種族裔(race)比較適合某種工作。但此有可能是因為學習所帶來的期望效用不大、或未受到公司支持、或未有機會學習的關係。Mathieu and Martineau (1997)在 proposition 2 中提出人口屬性變數與訓練動機並無線性的關係，但可能會因訓練課程本質(the nature of training programs)的不同而會產生交互作用，因此仍應考量人口屬性變數對訓練動機的影響。

b. 知識技能與能力(KSAs)

KSAs 指知識(knowledge)、技能(skill)、能力(ability)及其他能力(others)。Schmitt, Cooding, Noe, and Kirsch (1984)的報告認為能力(ability)是訓練課程在學習上的強烈預測因子(strong predictor)。Klein(1991)曾進行受訓者能力(trainee ability)為動機與績效之間的干擾因素(moderator)檢定，但其假設未得到實證支持。因此，能力與動機若存有某種關係，則必然頗為複雜。另 Bale, Rickus, and Ambler (1973); Gill (1982); Williams, Sauser, and kemery (1982)研究中發現，在某些個案中，智商(intelligence)及其他能力(other abilities)確實與訓練能力存在關係。對此，Mathieu and Martineau (1997)在 proposition 3 提出，若受訓者在訓練時擁有與訓練相關的 KSAs，則必定比擁有較少 KSAs 的受訓者在訓練時表現較佳；Proposition 4 提出，與訓練相關的 KSAs 水準，顯示出與個人學習動機為非線性關係。因此，若個人對尚未擁有的技能覺得需要，且認為可以有能力去學習獲得，則其學習動機必定高於已擁有該項技能的受訓者；或未擁有該項技能，但自認無法靠學習獲得該項技能的人(Mathieu & Martineau, 1997, p.200-201)。

c. 人格特質與需求(Personality and Needs)

人格特質因人而異，且會產生不同的個人需求，並進而會影響受訓者的學習動機。Mathieu (1988, 1993)發現成就動機(achievement motivation)對訓練課程及訓練成效具有正面的關係，且與自我效能具有顯著的相關。Mathieu and Martineau 的 proposition 5 提出，受訓者的個性特質(predispositions)會因訓練課程的性質而產生交互作用，進而影響個人訓練的學習動機。如在軍事的領導統御訓練課程中，高成就導向(achievement-oriented)的個人可能會比關係導向(affiliation-oriented)的個人具有更高的學習動機；同理，後者可能在情感敏感度方面的訓練課程(sensitivity training program)具有較高的學習動機。

d. 工作相關態度(Work-Related Attitudes)

工作相關態度主要包含工作投入(Job Involvement)及職涯相關態度(Career-Related Attitudes)兩項。Noe and Schmitt(1986)指出，若員工對工作的投入程度愈高，則愈可能參與提升其個人技能或知識的訓練課程，藉以增進其技能水準、工作績效或提高自我價值的感覺(feelings of self-worth)。因此有關工作環境或同事的建議均會引起高工作投入者的注意，並做為工作改進的重點。Noe (1986)，Facteau et al.(1992)指出職涯規劃(Career Planning)使受訓者產生對未來前途的憧憬(desire)，因此會對受訓者的學習動機產生正面的影響。而相反地，Mathieu et al.(1992)的研究中，卻未得到職涯規劃與學習動機顯著的正面相關結果，該研究的作者歸因於可能訓練課程的本質未與受訓者實際的工作有相關。Mathieu and Martineau 的 proposition 6 提出，若工作相關態度(Work-Related Attitudes)與訓練內容的本質接近時，則會引起受訓者的學習動機。

2. 影響訓練學習動機的環境因素

a. 環境限制因素(Situational Constraints)

有形的環境因素有(a)適度的工作相關資訊；(b)工具與設備；(c)原料及補給物品；(d)財務及預算支援；(e)可使用的時間等。一般而言充分的資訊、足夠的設備與物料，且財務充裕，會產生較高的學習動機，反之則學習動機較低。Mathieu et al. (1992, 1993)指出，若受訓者在訓練前則已獲知這些限制，則會降低受訓者學習動機。Noe and Wilk (1993)及 Ford et al. (1992)發現環境限制會減少受訓者將所學的知識或技能應用於實際工作上的機會(opportunity to perform)，進而減少受訓者的遷移動機，因此環境限制為將訓練成效遷移(transfer)在實

際工作上的干擾變數(moderator)。Mathieu and Martineau 的 proposition 7 提出，環境限制(Situational Constraints)的影響分成二方面。(1)初始之時環境限制會影響受訓者對所學實用性的信心，進而降低受訓者訓練前的學習動機(pre-training motivation to learn)；(2)訓練之後則會降低受訓者訓練後的遷移動機(post-training motivation to transfer)。

b. 社會心理影響(Social-Psychological Influences)

除了工作環境(work environment)的實體限制以外，人際之間的社會心理因素亦會影響訓練的效益，這些因素通常指組織氣候、文化、人際關係等。在許多文獻中發現，若受訓者覺得組織、主管或同事贊同或支持對訓練活動的參與，則可增加受訓者的訓練學習動機，並進而增加其將所學的知識或技能應用於實際工作上的遷移動機(Rouiller & Goldstein, 1993, Baumgartel, Reynolds, & Pathan, 1984)。相反地，若受訓者得不到主管或同事的贊同或支持，或覺得參加訓練是一種負擔或一種處罰，則其學習動機及遷移動機會減少，如受訓者參加訓練時的工作量並未減少，則可能在心理上會有受處罰的感覺。Mathieu and Martineau 的 proposition 8 提出，若受訓者來自於對訓練支持的工作環境，(1)會有較強的訓練前學習動機，(2)會有較強的訓練後遷移動機。

亦有一些研究(Baldwin et al., 1991; Hicks & Klimoski, 1987; Mathieu et al., 1992, 1993) 針對參加訓練的方式是自願或者是被強迫指派參加，此種參加訓練的方式是否會影響受訓者的學習動機。研究發現自願參加訓練的受訓者，在學習動機上較被強迫的受訓者高。其可能原因為自願參加訓練的受訓者通常認為參加訓練可以提升自己的工作能力，且可帶來職涯發展的利益，因此會主動地參加訓練課程，而訓練的學習動機亦比較高。因此在受訓者參加訓練之前應讓受訓者認為參加訓練是重要的，有價值的。Mathieu and Martineau 的 proposition 9 提出，自願或強迫參加訓練對受訓者學習動機的影響，主要取決於受訓者對此訊息的感覺，若覺得是被操縱控制，則學習動機會比較低；若一樣是被強迫參加訓練，但覺得是組織所重視的訓練，且對工作或學習新技能是有幫助的，則被指派參加訓練的受訓者反而會具有較高的學習動機，此在 Tsai and Tai (2003)的研究中亦得到實證上的支持。

c. 維護系統(Maintenance Systems)

訓練的維護系統指加強訓練的遷移(training transfer)及確保訓練遷移效果的維繫(longevity)。為達到上述的目的，技能酬償系統

(skill-based pay system)為最廣為採用的給付制度，即員工薪酬主要根據其所執行的工作類別、時數、年資(tenure)做為計算的基礎。此一方面可鼓勵員工參加正式或非正式的各项訓練，以學習或發展與其本身工作有關的技能，而公司也可從被充分訓練的員工及彈性的工作力中獲得利益。Mathieu and Martineau 的 proposition 10 提出，當受訓者參加、學習、應用訓練課程的活動，若與組織的薪酬制度一致時，則其參加、學習、應用訓練所學的動機會比較強。

基於上述個人因素與環境因素對訓練動機與訓練效益的影響，本研究以個人因素的年齡、性別為控制變數，檢驗個人特質對訓練動機的影響；至於在環境因素方面、有待將來研究的探討，不在本次研究的討論範圍內，而社會心理影響因素，如組織氣候、主管同事的支持態度；組織維護系統，如升遷酬償的給付制度，這些均會影響員工參與訓練活動的學習目標設定，因此本研究重點主要在於探討員工特質與其目標設定的關係，並進一步檢驗兩者之間對訓練動機及訓練效益的影響。

3.影響訓練學習動機的人格特質因素

(1)內控/外控對學習動機的影響

內控/外控特質的量表最早為 Rotter's (1966)所發展，根據 Rotter's (1966)的定義，內控者相信在工作場合的工作績效或所發生的事件，是自己行為的表現，以及是可控制的；而外控者則將期望寄託在外在的際遇或運氣(outside forces or luck)之上。因此，所謂「內外控導向」是指個人自認控制命運之程度，對命運自主性較強者，稱為「內控者」，將個人成就行為的成敗歸因為能力與努力，是個人內在可控制的因素；而聽天由命者為「外控者」，將個人成就行為的成敗歸因為作業難度與運氣，是個人所不能控制的因素(吳秉恩，1993)。一般而言，外控者比較依賴、聽天由命、消極，尤其在遭受挫折之後，內控者比較會採取建設性的調適以及應對的方式，而外控者則比較會採取破壞性的應對方式。在社會群體中，大多數的人是介於兩者之間，極端內控或外控只是一種概念上相對的分法。

在內控/外控的研究中發現，Crowne and Marlowe(1960)認為內控者較能抵抗外來的壓力，因此比較不接受外來的刺激，換言之環境的改變對其影響較小。Spector (1982)在其文獻回顧的研究中指出，因為內控者不會停留在自己認為不滿意的工作上，因此，一般而言內控者對工作的滿意度會比外控者高，在組織內部的職涯發展中，內控者也比外控者更可能獲得成功。Hough's (1992)根據過去的 11 個研究中，

得出內外控與工作績效的平均相關為.19。在工作壓力的研究領域中，內外控特質(locus of control)受到廣泛的重視，且被證實是一項不但可以有效抵抗壓力且與可增加工作滿意的人格特質(Spector & O'Connell, 1994)。例如，Noor(2002)的實證研究指出，內控者(locus of control)不但與工作-家庭衝突(work-family conflict)呈負面的相關，且對增加工作滿意與降低工作沮喪(distress)具有直接的效果；Spector & O'Connell 的研究亦發現內控者與工作焦慮呈現負面的關係，而與工作滿意呈正面的關係。在 Judge and Bono (2001)的回顧研究(meta-analysis)發現，內控者是一項顯著的核心評量變數(core evaluation)，因為內控者相信他們可以控制生活中大部份的因素，並表現出對工作滿意與工作績效兩者間正面的關係。Judge and Bono (2001)的研究結果發現，內控與工作滿意具有顯著的相關，內控者與工作滿意兩者之間修正後的平均相關係數為.32 (i.e., $p = .32$)，95%平均相關係數的信賴區間(CI)為.28 至 .36 (i.e., confident interval is from .28 to .36)，80%平均相關係數的可信區間(CV)為.12 至 .52 (i.e., credibility interval is from .12 to .52)。內控與工作績效亦具有顯著的相關，內控者與工作績效兩者之間修正後的平均相關係數為.22 (i.e., $p = .22$)，95%平均相關係數的信賴區間(CI)為.16 至 .28 (i.e., confident interval is from .16 to .28)，80%平均相關係數的可信區間(CV)為.08 至 .36 (i.e., credibility interval is from .08 to .36)。綜合以上的研究，外控者相較於內控者是比較容易焦慮、具較高的攻擊性、較不信任別人、缺乏信心，對要求社會認可的導向較低，而具有較強的防衛作用。內控者較外控者更為自信及樂觀，所以較會嘗試去控制環境與控制自己的行為，並對個人行為的後果負責。因此，在面對遭受挫折之時，內控者比較會採取建設性的適應方式，而外控者則比較傾向採取破壞性的方式。在訓練方面，內控特質是影響受訓者學習動機及學習能力的一種穩定性的人格特質。一般而言，內控者參加訓練的動機比外控者高。在 Noe (1986)的研究中指出，內控者將參加訓練視為一種機會，因此抱持著較為正面的態度，因為內控特質愈高的參訓者，他們愈相信可以從訓練學習中獲得具體的利益。因此，若組織因員工的績效不好，必需強迫員工參加某項性的訓練課程，當員工接到此訓練課程的指派訊息時，內控者會覺得此訓練指派是一種學習的機會，會認為可以從此訓練課程中增益其工作效能，因此對訓練將抱持較高的期望與自我效能，並進而產生較高的學習動機；而內控程度較低的員工容易對此訓練指派產生恐懼、排斥與不滿，進而削弱其參加訓練的自我效能與學習動機。因此，當訓練課程具有某種程度的壓力之時，內控高的個人，很可能會比內控較低或外控較高的個人具有較高的抗壓能力，進而產生較高的自我效能與訓練動機。因此本研

究的假設如下：

假設 1 (*Hypothesis 1*):

在訓練課程中，高內控者的學習動機比低內控者(外控者)的學習動機高。

(2)自我效能對學習動機的影響

自我效能係建立於社會學習理論的基礎之上，即個人透過對其所相信為可靠的(credible)及有知識的(knowledgeable)人們的觀察，並從中加以學習。根據此理論，自我效能指一個人相信自己具有執行特定工作的能力，自我效能亦因透過經驗逐漸所累積的知識技能而(KSAs) 增強(Bandura, 1986)。因此，當個人具有較高水平的自我效能時，將對其為達到特定目的而必需具備的組織及執行能力具有較高的信心。Bandura (1982, 1986)建議，自我效能包含了許多因素，諸如抗壓能力。在職業壓力的文獻中，自我效能顯示出對心理壓力的抗壓影響效果(e.g., Jex et al., 2001;)。 Jex et al. 指出，當在工作環境面對壓力時，自我效能高者比較可能使用主動積極的(active)或問題聚焦(problem-focused)的抗壓方法。相對地，低自我效能者在面對工作壓力時，比較可能使用逃避的(avoidance)或情緒聚焦(emotion-focused)的抗壓方法。另一方面，在許多文獻發現(Judge & Bono, 2001; Schyns & Collani, 2002)，自我效能通常顯示出與工作滿意的正向關係(consistently shown positive relationships with job satisfaction)。在 Judge and Bono 的統合分析研究中，顯示自我效能與工作滿意具有高度的相關(the corrected mean $\rho = .45$)。

在訓練的領域中，工業與組織的心理學者對個人特質如何影響訓練的熟練度(training proficiency, e.g., Colquitt et al., 2000; Hogan & Ones, 1997)顯示出高度的興趣。其中一項重要的個人特質，且可能對訓練學習績效產生影響的，就是自我效能。自我效能為 Bandura (1977) 社會學習理論中一項主要的因素，指個人對執行某項特定工作能力的信心。Bandura(1982)定義四種引出自我效能的資訊來源：建立控制信念(enactive mastery)、替代經驗(vicarious experience)、口頭說服(verbal persuasion)，以及情感激勵(emotional or physiological arousal)。建立控制信念指重複個人的績效成就，以此導引出個人的自我信念，因而產生學習的成果。替代經驗能產生更有效的學習效果，當替代的經驗能應用於類似的主題上，且對類似主題的困難能加以克服。口頭說服著眼於說服個人相信自己具有執行某項工作的能力。最後，情感或心理激勵的作用在於利用個人所產生的焦慮以產生較高的工作績效。因此，這四項資訊來源有助於個人自我效能的激

發，並進而產生潛在的正面學習結果。

Gist (1987) 主張當人們感到自己具有效能時，可能會對自己設定較高的目標，也比較會持續地去克服種種困難，最後獲得較佳的學習效益。在訓練相關的研究文獻中，自我效能顯示出與較高的學習效果與訓練績效(e.g., Axtell, Maitlis, & Yearta, 1997; Cheng, 2000; Guerrero & Sire, 2001; Martocchio & Webster, 1992; Quiñones, 1995)。而由於自我效能與學習(learning)、行為(behavior)、結果(results)等訓練效益具有相當程度的相關，因此許多研究文獻進而發現高自我效能者與工作績效具有正面的相關(e.g., Gist, Schwoerer, & Rosen, 1989; Stajkovic & Luthans, 1998)。

因此，自我效能高的受訓者很可能比自我效能低的受訓者，可以從訓練課程中獲得更多的訓練效益，並進而影響其返回組織後的工作績效。雖然自我效能的有關訓練的研究很多，但卻未見有文獻探討自我效能在訓練中對訓練效益的影響，諸如在訓練中自我效能對訓練動機、學習績效等訓練成果的影響。在統合分析的實證研究上，自我效能已被證實與工作滿意(Judge & Bono, 2001; Judge, Locke, Durham, & Kluger, 1998)以及環境控制能力(perceived environmental controllability)具有顯著正面之關係，亦同時顯示出自我效能與工作績效具有顯著正面的關係(Hysong & Quiñones, 1997; Stajkovic & Luthans, 1998)。如 Judge and Bono (2001)的研究結果發現，自我效能與工作滿意具有顯著的相關，自我效能與工作滿意兩者之間修正後的平均相關係數為.45 (i.e., $\rho = .45$)，95%平均相關係數的信賴區間(CI)為.39-.51 (i.e., confident interval is from .39 to .51)，80%平均相關係數的可信區間(CV)為.32-.58 (i.e., credibility interval is from .32 to .58)。內控與工作績效亦具有顯著的相關，內控者與工作績效兩者之間修正後的平均相關係數為.23 (i.e., $\rho = .23$)，95%平均相關係數的信賴區間(CI)為.13-.33 (i.e., confident interval is from .13 to .33)，80%平均相關係數的可信區間(CV)為.10-.36 (i.e., credibility interval is from .10 to .36)。而在訓練的研究方面，訓練前的自我效能也已被證實對訓練績效具有正面的關係(Gist, Schwoerer, & Rosen, 1989; Martocchio & Webster, 1992; Ford, Quiñones, Sego, & Sorra, 1992; Judge & Bono, 2001)。因此，在訓練中，若自我效能高的個人，很可能會比自我效能較低的個人具有較高的訓練動機。

Gist (1987)指出內外控(locus of control)為一種涵蓋了多種情況的普遍化構念，而自我效能則屬特定工作的概念，指個人對自己執行特定工作的能力信心。亦即，內外控比較偏向對個人一般態度的評量(an evaluation of self in terms of attitude)，而自我效能則偏向對個人

的自覺能力(an individual's self-perceived capabilities)。在人力資源管理領域中，自我效能與內控者已被證實與工作滿意度及工作績效均具有正向的關係，且自我效能對工作的滿意度高於內控者及低情緒不穩定者，Judge and Bono (2001)並建議內控及自我效能雖然為兩獨立變數，但可視為對工作滿意度及工作績效的一複合變數。然而在訓練的研究文獻中，除了自我效能經常在研究文獻中被提及，並且視為對訓練動機與訓練績效主要顯著的正面影響因素，內控/外控則較少在訓練研究中被提及。在早期的訓練文獻中，Spector(1982)主張內控/外控的人格特質變數會影響受訓者對自己在訓練中獲得利益的信心，因此內控/外控是一項重要的訓練能力(trainability)變數，而內控者將會比外控者更積極地收集相關訓練訊息，因為他們對訓練課程懷有較高的信心與期望。在 Broedling(1975)的研究中支持了內控/外控與努力-績效 (effort-performance)期望假設(Expectancy I)之間的關連。Noe (1986)提出「影響訓練效益的概念性動機模型」，同時提出內控/外控與自我效能的研究，Noe 根據過去相關學者的論點(e.g., Spector, 1982; Broedling,1975)與期望理論，認為自我效能高的受訓者相信自己可以克服訓練課程中的各種障礙，因此參加訓練的學習動機會比較高，並進而獲得較佳的學習效益。Noe(1986)的研究架構中，即提出自我效能為學習動機與內控/外控兩者變數之間的中介變項。在最近的研究文獻中，Colquitt et al. (2000)在其訓練的統合研究中，提出了一整體性的訓練動機研究架構，將內控/外控人格變數歸為學習動機的遠因變數(distal variable)，而將自我效能變數歸為學習動機的近因變數(proximal variable)。最近國內的有關訓練動機的研究亦證實了自我效能與訓練動機及訓練效益的正面關係(Chuang, Liao, & Tai, 2005; Liao, & Tai, 2006; Tai, 2006)

根據過去的研究，本研究假設在訓練中受訓者的內控/外控人格特質會透過自我效能的作用，進而影響受訓者的學習動機與訓練績效。即內控程度高者對訓練課程會具有較高的自我效能，而此自我效能將進而影響其訓練動機與學習績效。因此，我們假設如下：

假設 2 (*Hypothesis 2*):

在訓練課程中，高自我效能者的學習動機比低自我效能者的學習動機高。

(3)自我尊重(Self-Esteem)

自我尊重的概念表面上為一個簡單的構面，實際卻頗為複雜。James (1890)對自我尊重的定義為一種個人整體性的評量，即自我尊重反映出一個人外在的修飾相對於成功的比率(self-esteem is as a summary evaluation that reflects a ratio of our “pretensions” divided

by our “successes”)。自我尊重為一種基本的感覺，在忽略客觀現實環境之下，長時間反映出一個人對價值、喜好以及對自己的肯定。Rogers (1951)指出自我尊重為個人對自己喜愛、認可與接受的程度(a person likes, values, and accepts him or herself)，在無限制條件下，正面的自我評價(positive self-regard)主要乃建立於其他重要人物的正面評價上(Rogers, 1959)。White (1963) 指出自我尊重的過程發展來自於二個來源：一為內部的自我成就感；一為外部的他人肯定。Maslow (1968)對自我尊重的定義為對力量、成就、適切、掌控與競爭力等的渴求，以及對獨立與自由的渴望。Rosenberg (1965, 1979)使用實證方法將自我尊重發展成為一項重要顯著的人格概念。在成人階段關於正面自我形象的發展，Rosenberg (1965) 認為自我尊重是整體性的，且為一種單一面向的現象(unidimensional phenomenon)，一種對特定事物、對自己的態度(an attitude toward a specific object, the self)。因此，根據Rosenberg的觀點，自我尊重是一個人對所有與自己有關特性的態度，而產生對這些特性的一種自我評量，每一個自我的元素均實際地由自我價值所評比及判斷(each element of the self is actually rated and judged against a self-value)。Rosenberg (1979)指出來自於其他人的評價，特別是大人物的評價，是一項自我尊重的重要因素。

在為數不少的實證研究中，自我尊重已被證實與工作滿意有正面的相關。Judge, Locke, Durham, and Kluger (1998)在三個獨立的研究樣本中發現自我尊重與另外三種自我評量人格特質可分別被視為單一的潛在構面，且與工作滿意有顯著的關係。Locke, McClelland, and Knight (1996) 指出高自我尊重者視挑戰性的工作為一種值得的機會，且是可以控制及從中獲得利益的。然而低自我尊重者則很可能視挑戰性的工作不是一種值得的機會，而且很可能使自己遭受失敗。Dodgson & Wood (1998)建議，高自我尊重者在面對失敗時維持樂觀，進而導致未來的成功，因此很可能具有較高的工作滿意度。根據Korman's (1970)自我一致性理論(self-consistency theory)，高自我尊重者在選擇職業時會以符合自己的興趣為主，因此會導致較高水平的工作滿意。Korman更進一步指出，高自我尊重者會積極廣泛地參加一些活動及獲取認知，藉以增強自我概念(to reinforce self-concept)，獲得較高的工作滿意。然而在Tharenou's (1979) qualitative review的研究指出，較多文獻的研究結果，自我尊重與工作績效兩者之間的關係是不顯著的。不過在Brockner's (1979) review的研究卻主張，雖然自我尊重對工作績效在某些情形下才得到支持，但兩者之間的關係應是樂觀的。Judge and Bono (2001) 統合研究指出自我尊重對工作績效修正後平均係數 ρ 為.26 (95% CI信賴區間為.18~.34)。雖然自我尊重在工作滿足與工作績效方面的研究得到許多驗證，但在訓練方面的研究卻相

對地罕見，因此，本研究假設如下：

假設 3 (*Hypothesis 3*):

在訓練課程中，高自我尊重者的學習動機比低自我尊重者的學習動機高。

(4)情緒穩定(Emotional stability)

另一個普遍性的用語為低情緒不穩定者(low Neuroticism)。有關情緒的面向，在用語(term)方面有情緒穩定(emotional stability)、情緒調整(adjustment)、情緒不穩定或神經質(neuroticism)等。其中情緒的面向又分為正面情緒與負面情緒((positive affect and negative affect)，雖然有一些學者(e.g., Carroll, Tik, Russell, 1999; Russell & Carroll, 1999a, 1999b)主張 PA and NA 不應該將之視為二個面向(separate concepts)，主張其為同一面向的二個極端概念(opposite ends of single bipolar construct)，但大部份學者主張此二者是相互獨立的，其相關係數約介於-0.10 至-0.25 之間(Watson; 1988)，另在 Watson and Clark (1997); Costa & McCrae (1980)等的相關研究中發現，正面情緒(PA)與外向(extraversion)有顯著相關，而與情緒不穩定(neuroticism)無關；另發現負面情緒與情緒不穩定有顯著相關，而與外向無關。因此有許多學者將正面情緒視之為外向的核心部份，而將情緒不穩定視為負面情緒的面向。Goldberg(1990)的研究亦證實外向(surgency)、情緒不穩定(neuroticism)二面向與正面情緒、負面情緒二面向的關係(詳表 2.2)。

本研究人格特質的情緒面向採用負面情緒(NA)的面向，即情緒不穩定(neuroticism)的面向。在相關負面情緒的研究中，McCrae and Costa 指出，負面情緒與較低的福利待遇(well-being)有關，因為高負面情緒者比較容易傾向去經驗負面的感覺(negative affects)。Spector & O'Connell (1994) 定義負面情緒為個人在不同的時間及場合之下所經驗的一種負面情緒的趨勢(Negative affectivity is defined as the tendency for an individual to experience a variety of negative emotions across time and situations.)。在 Zuroff (1994)的研究發現，neuroticism 為五大人格中最易於感受壓力的的一種人格特質，另在 Watson & Clark (1984) 及 Watson, Pennebaker, & Folger (1986)的研究發現，負面情緒與工作壓力具有高度的相關，高負面情緒者扮演著在工作壓力之下產生負面態度(如不滿意)的重要角色、且易於感受到工作壓力(High NA individuals would experience negative affect at work, which would be reflected in poor job attitudes (dissatisfaction), high levels of perceived job stressors and high levels of perceived job strains.) 例

如，Chamorro-Premuzic & Furnham (2002)一項有關高情緒不穩定者(neuroticism)的研究發現，高情緒不穩定者在其就讀的大學期末考試時較容易產生焦慮(anxiety)，而必需接受特殊的考試處理及照顧(special exam treatment)，如高情緒不穩定者比情緒穩定者更容易於考試時出示醫生的叮嚀報告，且很可能需要經特殊的安排在健康中心考試(High neuroticism were more likely to write their exam in the health center or to provide a doctor's note than were students low on neuroticism)。Ormel & Wohlfarth (1991)的研究亦證實高情緒不穩定者在長期的困境(long-term difficulties)下，比較容易感受心理上的壓力與沮喪。Zellars & Perrewé (2001)指出高情緒不穩定者比較不容易接受感性的社交關懷(emotional social support)，而與情緒耗竭、疏離(emotional exhaustion, depersonalization)具高度的相關($r = .48, .38$)。

表 2.2 Goldberg 外向(Surgency)與神經質(Neuroticism)二面向
與正面情緒、負面情緒的相關研究

Goldberg 面向量表/項目(Scale / Item)	相關係數	
	PANAS PA	PANAS NA
外向(Surgency)	.61**	-.21**
缺乏活力/活力充沛(Unenergetic / Energetic)	.58**	-.22**
被動/主動(Passive / Active)	.48**	-.11*
怯懦/勇敢(Timid / Bold)	.43**	-.25**
安靜/好言(Quiet / Talktive)	.37**	-.08
不好交際/好交際(Retiring / Sociable)	.36**	-.14**
順從/跋扈(Submissive / Dominant)	.31**	-.09*
傳統/自主(Conforming / Independent)	.26**	-.01
謙虛/驕傲(Humble / Proud)	.25**	-.15**
神經質(Neuroticism)	-.26**	.53**
從容/緊張(At ease / Nervous)	-.25**	.46**
安全感/沒安全感(Secure / Unsecrue)	-.38**	.40**
情緒穩定/不穩定(Emotionally stable / Unstable)	-.27**	.38**
不嫉妒/善妒(Not envious / Envious, jealous)	-.16**	.35**
心平氣和/暴躁(Even tempered / temperamental)	-.06	.27**
心情放鬆/心情繃緊(Relexed / High strung)	-.01	.22**
不情緒化/情緒化(Unemotional / Emotional)	.09*	.17**
客觀/主觀(Objective / Subjective)	-.09*	.08

註：N=528; PANAS, Positive and Negative Affect Schedule; PA, Positive Affect; NA, Negative Affect.

* $p < .05$, 雙尾; ** $p < .01$ 雙尾.

另一方面亦有許多研究證實個人特質將影響工作滿意 (Chiu & Kosinski, 1999; Griffin, 2001; Judge, Locke, Durham, & Kluger, 1998; Judge et al., 2001, 2002)。Griffin (2001)指出，即使在相同的工作環境下，高情緒不穩定者或負面情緒者對工作的滿意程度較低，Griffin

的研究並證實情緒不穩定者與負面工作情緒具有正面的相關 (the r of two samples = .48, .45 respectively, both $p < .001$); 情緒不穩定與工作滿意具有負面的相關 (both r of two samples = -.30, both $p < .001$)。Judge et al (2002)在一項人格特質與工作滿意的統合研究中指出，情緒不穩定者與工作滿意平均的相關係數為 $\text{mean } r = -.24, \rho = -.29$ 。情緒不穩定或負面情緒與工作滿意的負向關係在許多相關的研究均得到類似的結果(Brief, Burke, George, Robinson, & Webster, 1988; Judge et al., 2001; Spector & O'Connell, 1994)。與自我尊重非常類似地，雖然情緒穩定在工作滿足與工作績效方面的研究得到許多驗證，但在訓練方面的研究卻相對地罕見，因此，本研究假設如下：

假設 4 (Hypothesis 4):

在訓練課程中，高情緒穩定者的學習動機比低情緒穩定者的學習動機高。

(5)審慎勤勉(Conscientiousness; Dependability)

審慎勤勉最早由 Allport and Odbert 於 1936 年所提起的一個人格特質面向，Norman (1963, 1967)在做人格特質分類應用於組織的研究時，將審慎勤勉歸屬為五種人格特質之一。Goldberg(1990)對 Norman 的五種人格特質重做分析，再次肯定了 Norman 的五種人格特質分類的結構，並以"大五"(Big Five)來稱呼之。至於審慎勤勉的概念可分成三方面來說明：a.心理分析理論(Psychoanalytic Theory)；b.角色追求與族群觀念(Role-Taking and Folk Concepts)；c.社會分析理論(Socioanalytic Theory)。

a.心理分析理論(Psychoanalytic Theory)

在人格特質心理學方面，Freud 提出早期對審慎勤勉結構的定義，認為審慎勤勉為一種超自我(Superego)，為人格特質發展的第一個結構，決定個人對權威的態度。與其他人格特質不同的是，這種超自我係依賴社會關係而產生的。Freud 以人性本惡的觀點來分析審慎勤勉的產生，他認為人是生而具有許多倔強的特性(polymorphous perversity)，從一個人的孩子時期即面臨到所謂戀母情結的矛盾，而且喜歡做一些父母不贊同的行為，必須經過一段時間以後，在父母或撫養照顧者的教育之下，逐漸將原始叛逆的特性導向社會所認同的言行舉止。Freud 認為超自我的發展即為解決孩子時期的性向與父母教育之間所產生的衝突，而審慎勤勉即為此超自我所發展出來的產物。最後提出審慎勤勉為解決個人與權威之間衝突的一種人格特質。而個人與父母親的關係亦決定了個人在生活中與其他權威者—軍長、雇主、老師、專家的關係。

b. 角色追求與族群觀念(Role-Taking and Folk Concepts)

Gough and Peterson(1952)在分析 113 個研究個案後，以角色追求的觀點及直覺性的基礎(intuitive grounds)發展出一種包含 64 項的人格量表，認為人格特質的測量可以有效地區別非犯過違法者(nondelinquent)與犯過違法者(delinquent)。Gough(1960)從角色追求與族群觀念的論點，提出在長期社會化之下，大部份的人會成為規範遵守者(rule-compliant)，另有少數人會超越一般人而成為審慎勤勉者，而另有一些人會產生對社會規範與傳統的仇視態度。根據實務上的觀點，過度仇視社會規範的人與犯過違法及犯罪有密切的關係。Gough 將這些犯過違法者的行為解釋成精神病的現象，乃在由於無法達成社會的期望之下，才表現出無能的角色追求者，變成對社會期望及社會規範無法適當的反應，也無法瞭解自己的行為可能會造成他人的影響，此種角色追求者即為負面的審慎勤勉者。

c. 社會分析理論(Socioanalytic Theory)

Hogan(1986)以社會分析理論的觀點來說明審慎勤勉面向的重要性以及個人在人格特質上的差異。其論點主要基於社會或群體為一種階層性的狀態，而此階層組織會產生一些規範去要求群體中的個體遵守，在此群體中的個體由於長期處於此群體之中，因此會有意識或無意識的受到此群體所贊同觀點的激勵，因為此為在此群體中想不斷重複成功的基本要件。基於此種觀點，人類的需求與目標，以及對社會地位的追求，必需受到社會的認同，因此個人為要追求他所處群體中的社會地位與受到社會的認同，個人的個性特質與人格差異也會因此而顯現出來。

而審慎勤勉即為個性的選擇(identity choice)，為個人在群體中一種人際關係的策略。若一個人在孩童時期，即因為整齊、合群與可靠等特點受到權威者的重視與贊同，則他會不斷地重複這種成功因素，那麼到了成年以後便會在無意識的狀態下去擁護與支持審慎勤勉的個性。而人們若想讓他人認為他是一個審慎勤勉者，則表現在行為上的活動將是工作準時、正確地完作分配工作、定時地剪除庭園的雜草或維護財務信用等。

如何地使審慎勤勉的社會分析理論與大五人格特質模型產生關連，社會學者建議以旁觀者的觀點來衡量審慎勤勉的人格特質。而透過旁觀者長時間的觀察，一個人的名聲(reputation)即為審慎勤勉的表徵，而形容名聲的人格特質名詞，如負責的、可靠的、謹慎的，這些人格特質名詞具有良好定義的數學性結構，將可成為大五人格模型的具體內容。(以上審慎勤勉之內容，主要參考 Hogan & Ones,

Conscientiousness and Integrity at Work, Handbook of Personality Psychology, 1997, Chapter 32, pp849-870; Ones, Viswesvaran, & Schmidt; 1993)。

審慎勤勉雖然在工作滿足與工作績效方面的研究得到許多驗證，但在訓練方面的研究卻相對地罕見，因此，本研究假設如下：

假設 5 (*Hypothesis 5*):

在訓練課程中，高審慎勤勉者的學習動機比低審慎勤勉者的學習動機高。

4. 目標導向設定 (goal-oriented setting)

在訓練的研究文獻中，目標導向設定係指受訓者利用學習作為達成某種目標的手段，此目標在學習者的意識中，是相當明確而且具體的。目標導向一般分為二種面向(Dweck, 1986)：a. 績效導向 (performance-oriented)； b. 學習導向 (learning-oriented)。VandeWalle, Cron, and Slocum (2001)在其研究中除了上述二個面向以外，又增加了第三個面向：逃避目標導向 (avoidance orientation)。VandeWalle et al. 的研究結果發現，學習導向的受訓者在前後二次的學習績效中均具有顯著的正面效果；績效導向的受訓者僅在第一次的學習績效中具有顯著的正面效果，而在第二次的學習績效中則未均具顯著的正面效果；逃避導向的受訓者在前後二次的學習績效中則均具顯著的負面效果。事實上，沒有哪一個人是屬於單純的單一類型，就如同三個重疊的圓，仍可清楚地看出其主要的屬性，亦即每個人可能同時具有此三種在學習上的目標設定導向，只是有的人學習導向較高；有的人績效導向較高；而有的人逃避導向較高。一般而言，目標導向設定與學習動機的關係如下：

- a. 學習導向 (learning orientation)：又可稱為控制導向 (mastery orientation)，為求知而求知，即學習的目的在於追求知識。
- b. 績效導向 (performance orientation)：追求工作績效的表現，即基於學習環境中的工作表現或績效追求而參與訓練活動。
- c. 逃避導向 (avoidance orientation)：逃避參加教育活動，沒有個人的意願，害怕畏縮，覺得訓練對自己沒有利益或意義，亦覺得訓練是一種負擔。

基於上述的說明，本研究對目標導向設定與學習動機的假設如下：

假設 6a (*Hypothesis 6a*):

在訓練課程中，高學習導向者的學習動機比低學習導向者的學習動機高。

假設 6b (*Hypothesis 6b*):

在訓練課程中，高績效導向者的學習動機比低績效導向者的學習動機高。

假設 6c (*Hypothesis 6c*):

在訓練課程中，低逃避目標導向者的學習動機比高逃避目標導向績效導向者的學習動機高。

5、學習動機對訓練效益的影響

一般而言，受訓者若要在訓練課程中獲得訓練的效益，其參加訓練課程的學習動機為最重要的因素。Noe (1986)指出，受訓者的學習動機及參訓的態度是一種可以鍛鍊或塑造的個人特質(malleable individual differences)，並扮演著決定訓練效益的重要角色。因此，即使受訓者具有從訓練中獲得學習效益的能力，但如果缺乏動機，則將無法從中獲得訓練的效益。Kanfer (1990)指出，動機(Motivation)基本上可定義為非屬於認知能力(cognitive ability)或情勢脅迫(situational coercion)之下的一種可變化的行為特性(variability in behavior)，因此動機為個人願意耗費精力於某種特定行為的一種選擇(Quiñones, 1995)。在訓練上，動機最先影響受訓者參加訓練的意願(Maurer & Tarulli, 1994; Noe & Wilk, 1993)，其次影響其願意努力學習的程度(Ryman & Biersner, 1975)，最後影響受訓者遷移(transfer)的意願(Baldwin & Ford, 1988)。在學校教育以及教育心理學的領域中，學習動機已被證實為學生在課堂中獲得學習量的重要因素之一(Ames, 1992)。另在組織的實證研究中，亦證實學習動機對受訓者的學習效果有著不容忽視的影響力，為訓練效益的一項決定性因素(Noe & Wilk, 1993; Fecteau et al., 1995; Mathieu, Tannenbaum, & Salas, 1992; Quiñones, 1995; Ryman & Biersner, 1975;)。本研究的主要目的，即在於探討在訓練課程中，受訓者的人格特質與目標設定等個人態度對訓練動機的影響，並進而影響受訓者的學習效果。

因此，本研究提出的假設如下：

假設 7a (*Hypothesis 7a*):

在訓練中受訓者的訓練學習動機對訓練反應有正面的影響，即受訓者的訓練學習動機愈高，其對訓練所產生的反應愈佳。

假設 7b (*Hypothesis 7b*):

在訓練中受訓者的訓練學習動機對訓練的學習績效有正面的影響，即受訓者的訓練學習動機愈高，其對訓練所產生的學習績效愈佳。

假設 7c (*Hypothesis 7c*):

在訓練中受訓者的訓練學習動機對訓練的遷移動機有正面的影響，即受訓者的訓練學習動機愈高，其對訓練所產生的遷移動機愈高。

參、研究方法

一、研究對象與研究程序(*Participants & Procedure*)

本研究以參加台灣北部某大學訓練中心所舉辦訓練課程的受訓者為研究對象。參加者分為二部份，一為企業的基層員工，一為修學此相關課程的大學生，訓練內容為有關資料處理的課程。在發問卷之前，說明問卷的資料係做為學術用途的目的，並保證他們對於問卷填答的內容是保密的，不提供給其他任何單位參考，包含他們所任職的公司主管以及訓練單位的講師，因此不會影響其任職單位或修學課程的績效或成績。

本次樣本資料的收集，企業參加學員共計 10 個班次，每班次的課程時間為 32 小時，每班次的參加人數約 20 名至 40 名之間，總計約 300 名學員參加此訓練課程。參加的大學生學員共計 8 個班次，每班次的課程時間自 32 小時至 48 小時，每班次的參加人數約 40 名至 50 名之間，總計約 360 名學員參加此訓練課程。在 300 餘名企業學員中，計約 238 名學員完成二次問卷的有效回收；360 名學生學員中，計約 335 名學員完成二次問卷的有效回收。總計企業學員中男性約佔全部人數的 25%；女性計約佔全部人數的 75%，全體企業學員的平均年齡約 29 歲；總計大學生學員中男性約佔全部人數的 29%；女性計約佔全部人數的 71%，全體學員的平均年齡約 20 歲

第一份問卷於學員報到不久之後，由訓練單位派工作人員發送問卷與學員填答，問卷的內容包含自我效能、自我尊重、情緒穩定、內控、審慎勤勉等人格特質變數；參訓者參加訓練的三種目標導向設定變數；學習動機與人口統計變數(性別、年齡)等。第二份問卷於訓練將結束時發送與學員填答，問卷的內容包含遷移動機以及對訓練課程

的反應。

二、測量方法(Measures)

有關本研究各項變數的量表及測量方法敘述如下：

1. 控制變數(*Control variables*).

本研究的控制變數包含性別及年齡人口統計變數，每一變數分別各以單一題項測量。

2. 自我效能(*Self-efficacy*).

共 8 項，本測量項目參考 Lee & Bobko (1994) 與 Noe & Wilk (1993) 的量表。用以測量受訓者對自己技能及能力的信心。例如“我覺得自己的技能及能力，不會輸給同事或在同事之上，‘通常一般人瞭解我，並認為我是一個有能力的人’”。本研究針對學員自我效能的變數，共計包含 8 題項。此變項的量表主要參考改編自 Noe and Wilk (1993) 的量表。用以測量受訓者對自己技能及能力的信心。如“通常一般人瞭解我，並認為我是一個有能力的人”；“我覺得自己的技能及能力，不會輸給同學或在同學之上”。本項變數採用李克特五點量表，填答者在問卷上從非常同意至非常不同意(5-1)勾選出符合其同意程度的尺度，此變項的信度係數 Cronbach's α 企業學員與大學學員分別為 0.77、0.78。

3. 情緒穩定(*Neuroticism*).

共 10 項，本測量項目除參考 Costa and McCrae (1986) 之 NEO-FFI 有關 Neuroticism 之量表外，並參考 Digman and Inouye (1986) 及 Goldberg, L. R. (1992, 1999) 有關發展 Neuroticism 量表的研究，此變數用以測量員工人格特質方面的情緒穩定性。例如“有時候一些小事都會令我焦慮不安，”(reverse scored)及“我常感到人生茫茫”(reverse scored)。本項變數採用李克特五點量表，填答者在問卷上從非常同意至非常不同意(5-1)勾選出符合其同意程度的尺度，此變項的信度係數 Cronbach's α 企業學員與大學學員分別為 0.83、0.82。

4. 自我尊重(*Self-esteem*).

共 10 項，本測量項目參考 Rosenberg (1962) 與 Heatherton & Polivy

(1991)的量表。用以測量員工對自己形象的重視程度。例如“我在意自己的形象,“我重視主管對我的觀感”及“我重視同事對我的觀感”。本項變數採用李克特五點量表,填答者在問卷上從非常同意至非常不同意(5-1)勾選出符合其同意程度的尺度,此變項的信度係數 Cronbach's α 企業學員與大學學員分別為 0.80、0.79。

5. 內外控變數(*Locus of control*).

共 10 項,參考 Andrisani and Nestle (1976)的內外控量表。用以測量受訓者內控或外控的人格。如“能得到好的工作成果,主要是因為天時地利人和”及“成功是因為努力所致,運氣的影響很小或毫無關係”。本項變數採用李克特五點量表,填答者在問卷上從非常同意至非常不同意(5-1)勾選出符合其同意程度的尺度,由於此變項的信度係數並不理想,在剔除二項之後,企業學員與大學學員的 Cronbach's α 分別為 0.63、0.61。

6. 審慎勤勉(*Conscientiousness*).

共 10 項,本測量項目主要參考 Costa and McCrae (1986) 之 NEO-FFI 有關 conscientiousness 之量表外,並參考 Goldberg, L. R. (1992, 1999) 有關 conscientiousness 量表的研究,此變數用以測量員工人格特質方面的審慎勤勉性。例如“我總是對事情隨時地做好準備”及“我經常將用品凌散地置於各處”(反向計分)。參與者被要求對每一題項將其看法妥切地以五點 Likert-type 量表填答,範圍自 1(表示非常不同意)至 5(表示非常同意),計分愈高表示審慎勤勉的特質愈高,此變項的信度係數 Cronbach's α 企業學員與大學學員分別為 0.76、0.80

7. 學習導向目標設定(*Learning oriented goal-setting*).

共 3 項,本測量項目主要參考 VandeWalle et al.(2001)之量表外,此變數用以測量參訓者學習導向目標設定。例如“我不逃避挑戰性或難度高的課程”及“我常享受克服學習困難的樂趣”。參與者被要求對每一題項將其看法妥切地以五點 Likert-type 量表填答,範圍自 1(表示非常不同意)至 5(表示非常同意),此變項的信度係數 Cronbach's α 企業學員與大學學員分別為 0.74、0.73。

8. 證明導向目標設定(*proving oriented goal-setting*).

共 3 項，本測量項目主要參考 VandeWalle et al.(2001)之量表外，此變數用以測量參訓者學習導向目標設定。例如“我會以成績顯示自己是優秀的”及“成績可以證明自己的能力”。參與者被要求對每一題項將其看法妥切地以五點 Likert-type 量表填答，範圍自 1(表示非常不同意)至 5(表示非常同意)，此變項的信度係數 Cronbach's α 企業學員與大學學員分別為 0.83、0.77。

9. 逃避導向目標設定(*avoiding oriented goal-setting*).

共 3 項，本測量項目主要參考 VandeWalle et al.(2001)之量表外，此變數用以測量參訓者學習導向目標設定。例如“在學習上我會避開難度高的課程”及“選修課程的主要考量是學得容易”。參與者被要求對每一題項將其看法妥切地以五點 Likert-type 量表填答，範圍自 1(表示非常不同意)至 5(表示非常同意)，此變項的信度係數 Cronbach's α 企業學員與大學學員分別為 0.76、0.75。

10. 訓練動機(*Training motivation*).

共 6 項，參考 Noe and Wilk (1993)的量表，用以測量受訓者對訓練的動機，如“我會儘量地從訓練課程中學習”；“本訓練課並非是我的優先選擇”(反向題)；“我會努力地在本訓練課程中學習”。參與者被要求對每一題項將其看法妥切地以五點 Likert-type 量表填答，範圍自 1(表示非常不同意)至 5(表示非常同意)，此變項的信度係數 Cronbach's α 企業學員與大學學員分別為 0.87、0.88。

11. 訓練反應(*Reactions*).

共 3 項，參考 Mathieu et al. (1992)的量表，用以測量受訓者對訓練的反應，如“此訓練課程是有用的”；“我對學習的環境尚感滿意”。參與者被要求對每一題項將其看法妥切地以五點 Likert-type 量表填答，範圍自 1(表示非常不同意)至 5(表示非常同意)，此變項的信度係數 Cronbach's α 企業學員與大學學員分別為 0.73、0.80。

12. 學習效果(*learning*).

為學員於課程所獲得的學習分數，此分數由任課教師根據學員的學習狀況及考試成績所評定，分數從 0 至 100 分，於課程結束後評定。

13. 遷移動機(Transfer motivation).

共 3 項，主要參考 Noe and Wilk (1993) 的量表，用以測量受訓者對訓練的遷移動機，如“我會儘量地將訓練課程中所學應用於工作上”；“我會嚐試克服將訓練課程所學應用於實務上的困難”。參與者被要求對每一題項將其看法妥切地以五點 Likert-type 量表填答，範圍自 1(表示非常不同意)至 5(表示非常同意)，此變項的信度係數 Cronbach's α 企業學員與大學學員分別為 0.83、0.80。

肆、研究結果

一、本研究企業學員樣本之各變數關係

表 4.1 包含本研究企業員工樣本各變數之間的平均數、標準差及相關係數。變數之間的相關係數顯示如下的訊息。

第一，人格變項當中除了自我尊重與情緒穩定無顯著相關之外($r = .037, p = .574$)，五種人格變數(i.e., 自我效能、情緒穩定、自我尊重、審慎勤勉與內控)相互之間皆具有顯著正相關($r = .249$ 至 $.486, p < .01$)。

第二，學習導向目標設定與五種人格變項皆具有顯著的正面相關 ($r = .250 - .635, p < .01$)。

第三，證明導向目標設定與情緒穩定($r = -.054, p = .407$)、內控($r = -.025, p = .703$)二變項無顯著相關，與其餘三種人格變項自我效能($r = .305, p < .01$)、自我尊重($r = .450, p < .01$)與審慎勤勉($r = .208, p < .01$)之間皆具有顯著正相關。

第四，逃避導向目標設定除了與自我尊重無顯著相關之外($r = -.092, p = .162$)，與其餘四種人格變數(i.e., 自我效能、情緒穩定、審慎勤勉與內控)之間皆具有顯著負相關($r = -.270$ 至 $-.449, p < .01$)。

第五，訓練動機與五種人格變項之間皆具有顯著的正面關係($r = .171$ 至 $.341, p < .01$)。此外，訓練動機並與學習導向目標設定與證明導向目標設定二變項皆具有顯著的正面關係($r = .423, p < .01$; $r = .168, p < .01$)，而與逃避導向呈現負面相關($r = -.204, p < .01$)。

第六，訓練反應與學習動機具有顯著的正面關係($r = .478, p < .01$)。

此外，訓練反應變項與五種人格變項、學習導向目標設定與證明導向目標設定等變項之間皆具有顯著的正面關係($r = .163$ 至 $.351$, $p < .05$ 或 $p < .01$)，然訓練反應與逃避目標導向未有顯著負面相關($r = -.038$, $p = .565$)。

第七，遷移動機與學習動機及訓練反應皆具有顯著的正面關係($r = .525$, $p < .01$; $r = .416$, $p < .01$;)。此外，遷移動機變項與五種人格變項、學習導向目標設定與證明導向目標設定等變項之間皆具有顯著的正面關係($r = .125$ 至 $.348$, $p < .05$ 或 $p < .01$)，然訓練反應與逃避目標導向未有顯著負面相關($r = -.068$, $p = .299$)。

第八，訓練績效與學習動機、訓練反應、遷移動機、人格特質變項、目標設定變項等所有之本研究變數皆未發現具有顯著關係。

二、本研究大學生學員樣本之各變數關係

表 4.2 包含本研究大學生員工樣本各變數之間的平均數、標準差及相關係數。變數之間的相關係數顯示如下的訊息。

第一，人格變項當中除了自我尊重與情緒穩定無顯著相關之外($r = -.060$, $p = .280$)，五種人格變數(i.e., 自我效能、情緒穩定、自我尊重、審慎勤勉與內控)相互之間皆具有顯著正相關($r = .178$ 至 $.554$, $p < .01$)。

第二，學習導向目標設定與五種人格變項皆具有顯著的正面相關 ($r = .170 - .530$, $p < .01$)。

第三，證明導向目標設定與情緒穩定($r = -.092$, $p = .116$)、內控($r = -.030$, $p = .610$)二變項無顯著相關，與其餘三種人格變項自我效能($r = .242$, $p < .01$)、自我尊重($r = .486$, $p < .01$)與審慎勤勉($r = .252$, $p < .01$)之間皆具有顯著正相關。

第四，逃避導向目標設定除了與自我尊重無顯著相關之外($r = -.040$, $p = .495$)，與其餘四種人格變數(i.e., 自我效能、情緒穩定、審慎勤勉與內控)之間皆具有顯著負相關($r = -.216$ 至 $-.330$, $p < .01$)。

第五，訓練動機與五種人格變項之間皆具有顯著的正面關係($r = .119$ 至 $.467$, $p < .01$)。此外，訓練動機並與學習導向目標設定與證明導向目標設定二變項皆具有顯著的正面關係($r = .341$, $p < .01$; $r = .204$, $p < .01$)，而與逃避導向呈現負面相關($r = -.165$, $p < .01$)。

第六，訓練反應與學習動機具有顯著的正面關係($r = .370, p < .01$)。此外，訓練反應變項與五種人格變項、學習導向目標設定與證明導向目標設定等變項之間皆具有顯著的正面關係($r = .123$ 至 $.295, p < .05$ 或 $p < .01$)，然訓練反應與逃避目標導向未有顯著負面相關($r = .057, p = .323$)。

第七，遷移動機與學習動機及訓練反應皆具有顯著的正面關係($r = .409, p < .01; r = .362, p < .01;)$ 。除了情緒穩定未發現與遷移動機有顯著相關之外($r = .097, p = .096$)，遷移動機變項與其他四種人格變項、學習導向目標設定與證明導向目標設定等變項之間皆具有顯著的正面關係($r = .203$ 至 $.291, p < .01$)，然訓練反應與逃避目標導向未有顯著負面相關($r = -.068, p = .299$)。

第八，除了自我尊重未與訓練績效具顯著正面相關，訓練績效與其他四項人格特質變數具正面顯著相關($r = .186$ 至 $.257, p < .01$)；學習動機($r = .117, p < .05$)、學習目標設定($r = .204, p < .01$)與訓練績效有顯著正相關，逃避目標導向則與訓練績效呈現負面關係($r = -.357, p < .01$)。本研究中，訓練績效則與訓練反應、遷移動機未發現具有顯著關係。

三、本研究假設驗證之結果

從表 4.1 與表 4.2 的結果顯示，首先，大部份本研究的假設得到了實證上的支持。五種人格特質變項在企業學員與大學生學員的樣本中，均發現與學習動機具有正面的相關，即高內控者、高自我效能者、高自我尊重者、高情緒穩定者、高審慎勤勉者均具有較高的學習動機，其中又以自我效能及審慎勤勉二變項對學習動機的影響均分居二研究樣本的前二名。因此，假設 1 至假設 5 獲得了支持。

其次，研究結果亦顯示學習導向目標設定與證明導向目標設定在二研究樣本的中，亦證實了對學習動機的正面影響，而逃避導向目標設定在二研究樣本的中，亦證實了對學習動機的負面影響。因此，假設 6a 至假設 6c 獲得了支持。雖然學習導向目標設定與證明導向目標設定均對學習動機具有正面的影響，但在二個樣本中，學習導向目標設定對學習動機的影響強度均比證明導向目標設定對學習動機的影響大，在企業員工學員的樣本中，此種差距現象尤為顯著。反之，逃避導向目標設定對學習動機的負面影響亦以企業員工的強度較大。

最後，在企業學員樣本中，學習動機對訓練反應、遷移動機具正面的相關，而對訓練績效未具顯著的正面關係；在大學生學員樣本中，學習動機對訓練反應、遷移動機、訓練績效均具正面的相關。因

此，假設 7a、假設 7c 獲得二個樣本的支持，而假設 7b 獲得了部份支持(學生樣本)。此差異將於本研究討論與建議中討論。

除此之外，五種人格特質，均對學習導向目標設定具有顯著正相關；除了情緒穩定對證明導向目標設定不具顯著相關，其餘四種人格特質變數均對證明導向目標設定具顯著正相關；至於逃避導向目標設定與自我尊重無顯著相關之外，與其餘四種人格特質變數均具顯著負相關。有關本研究二樣本的假設驗證，整理如表 4.3：

表 4.1 本研究企業員工樣本各變數之間的平均數、標準差及相關係數

變數	Mean	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1.性別	1.752	.433	-												
2.年齡	29.031	6.789	-.173(*)												
3.自我效能	3.674	.506	-.290(**)	.252(**)											
4.情緒穩定	3.056	.653	-.214(**)	0.137	.419(**)										
5.自我尊重	3.668	.457	-0.032	-0.002	.338(**)	0.037									
6.審慎勤勉	3.646	.512	-0.02	.258(**)	.363(**)	.279(**)	.366(**)								
7.內控	3.364	.492	-.169(*)	0.054	.401(**)	.486(**)	.274(**)	.249(**)							
8.學習導向	3.319	.670	-.253(**)	0.115	.635(**)	.250(**)	.280(**)	.279(**)	.331(**)						
9.證明導向	3.200	.806	-0.1	0.055	.305(**)	-0.054	.450(**)	.208(**)	-0.025	.351(**)					
10.逃避導向	2.816	.708	.139(*)	-.170(*)	-.285(**)	-.320(**)	-0.092	-.270(**)	-.449(**)	-.361(**)	0.071				
11.學習動機	4.112	.505	-0.032	0.124	.397(**)	.171(**)	.334(**)	.341(**)	.279(**)	.423(**)	.168(**)	-.204(**)			
12.訓練反應	3.871	.666	-0.023	0.125	.351(**)	.209(**)	.195(**)	.278(**)	.163(*)	.342(**)	.166(*)	-0.038	.478(**)		
13.遷移動機	3.752	.658	0.006	-0.021	.335(**)	0.125(*)	.222(**)	.237(**)	.161(*)	.348(**)	.166(*)	-0.068	.525(**)	.416(**)	
14.學習績效	72.60	11.584	0.005	-0.008	0.089	-0.017	0.095	0.035	0.033	-0.039	0.091	-0.014	0.041	-0.12	0.078

備註：對角線上之數值為 Cronbach's alpha. 性別編碼：1 = 男；2 = 女

p < .1； p < .05；** p < .01

表 4.2 本研究大學生樣本各變數之間的平均數、標準差及相關係數

變數	Mean	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1.性別	1.681	.480	-												
2.年齡	20.267	4.102	-.129(*)												
3.自我效能	3.357	.497	-.192(**)	0.024											
4.情緒穩定	2.904	.615	-0.054	0.114	.238(**)										
5.自我尊重	3.541	.496	0.003	-.139(*)	.352(**)	-0.060									
6.審慎勤勉	3.301	.579	-.180(**)	.206(**)	.554(**)	.178(**)	.399(**)								
7.內控	3.082	.516	-0.036	0.115	.236(**)	.306(**)	.192(**)	.347(**)							
8.學習導向	2.834	.766	-0.099	0.108	.530(**)	.170(**)	.242(**)	.411(**)	.201(**)						
9.證明導向	3.020	.839	-0.04	-0.054	.242(**)	-0.092	.486(**)	.252(**)	-0.030	.320(**)					
10.逃避導向	3.095	.756	0.028	0.047	-.216(**)	-.254(**)	-0.040	-.259(**)	-.330(**)	-.247(**)	-0.001				
11.學習動機	3.827	.566	-0.07	0.057	.392(**)	.119(*)	.300(**)	.467(**)	.234(**)	.341(**)	.204(**)	-.165(**)			
12.訓練反應	3.546	.650	-.152(**)	0.017	.295(**)	.123(*)	.223(**)	.270(**)	.141(*)	.218(**)	.242(**)	0.057	.370(**)		
13.遷移動機	3.619	.711	0.04	0.006	.291(**)	0.097	.235(**)	.236(**)	.238(**)	.244(**)	.203(**)	-0.060	.409(**)	.365(**)	
14.學習績效	64.57	16.998	.000	0.081	.217(**)	.257(**)	.036	.186(**)	.201(**)	.204(**)	.102	-.357(**)	.117(*)	0.093	0.016

備註：對角線上之數值為 Cronbach's alpha. 性別編碼：1 = 男；2 = 女

p < .1； p < .05；** p < .01

表 4.3 本研究的驗證結果

假設	內容	企業 樣本	大學 樣本
假設 1	在訓練課程中，高內控者的學習動機比低內控者(外控者)的學習動機高。	支持	支持
假設 2	在訓練課程中，高自我效能者的學習動機比低自我效能者的學習動機高。	支持	支持
假設 3	在訓練課程中，高自我尊重者的學習動機比低自我尊重者的學習動機高。	支持	支持
假設 4	在訓練課程中，高情緒穩定者的學習動機比低情緒穩定者的學習動機高。	支持	支持
假設 5	在訓練課程中，高審慎勤勉者的學習動機比低審慎勤勉者的學習動機高。	支持	支持
假設 6a	在訓練課程中，高學習導向者的學習動機比低學習導向者的學習動機高。	支持	支持
假設 6b	在訓練課程中，高績效導向者的學習動機比低績效導向者的學習動機高。	不持	支持
假設 6c	在訓練課程中，低逃避目標導向者的學習動機比高逃避目標導向績效導向者的學習動機高。	支持	支持
假設 7a	在訓練中受訓者的訓練學習動機對訓練反應有正面的影響，即受訓者的訓練學習動機愈高，其對訓練所產生的反應愈佳。	支持	支持
假設 7b	在訓練中受訓者的訓練學習動機對訓練的學習績效有正面的影響，即受訓者的訓練學習動機愈高，其對訓練所產生的學習績效愈佳。	未獲 支持	支持
假設 7c	在訓練中受訓者的訓練學習動機對訓練的遷移動機有正面的影響，即受訓者的訓練學習動機愈高，其對訓練所產生的遷移動機愈高。	支持	支持

四、核心人格特質、目標設定與訓練動機之關係

本研究以階層迴歸進一步分析核心人格特質、目標設定與訓練效益等變數之間的關係，見表 4.4 及表 4.5。表 4.4 及表 4.5 中的分析步驟如下：

1. 步驟一中放入控制變項(性別、年齡)，同時將五種核心人格特質變數加入此步驟中。本研究發現自我效能和二樣本中，均為最顯著的核心人格特質變數，均顯著的預測學習動機、訓練反應與遷移動機等三項變數。其餘的人格特質變數則在同時放入此步驟時，對學習動機、訓練反應與遷移動機等三項變數呈現不顯著的結果，此可能是此等變數相互之間的同質性高所產生的結果。
2. 步驟二中放入三種目標設定變數，本研究發現學習導向的目標設定變數在企業樣本中，均為最顯著的目標設定變數，均顯著的預測學習動機、訓練反應與遷移動機等三項變數；在學生樣本中，學習導向的目標設定變數僅顯著的預測學習動機，對訓練反應與遷移動機等二項變數則未獲得顯著的結果。其餘的目標導向變數則在同時放入此步驟時，對學習動機、訓練反應與遷移動機等三項變數均呈現不顯著的結果
3. 在步驟三中放入學習動機變數，本研究發現學習動機在二樣本中，均顯著的預測訓練反應與遷移動機等二項訓練效益變數。

以上階層迴歸分析顯示，在企業樣本中，控制變項，核心人格特質變數、目標設定變數對學習動機的迴歸解釋程度為 30.4%；學習動機與上述之變數對訓練反應變數的迴歸解釋程度為 48.1%；對遷移動機變數的迴歸解釋程度為 47.6%。在學生樣本中，控制變項，核心人格特質變數、目標設定變數對學習動機的迴歸解釋程度為 40%；學習動機與上述之變數對訓練反應變數的迴歸解釋程度為 45.4%；對遷移動機變數的迴歸解釋程度為 50.7%。

表 4.4 階層迴歸：企業樣本

自變數	依變數：		
	學習動機	訓練反應	遷移動機
步驟一			
1.性別	.103	.120	.091
2.年齡	.007	.032	-.105
3.自我效能	.297**	.305**	.290**
4.情緒穩定	-.047	.084	-.010
5.自我尊重	.132	.020	.076
6.審慎勤勉	.200*	.127	.145
7.內控	.063	-.013	-.040
R^2	.242**	.175**	.138**
步驟二			
8.學習導向	.335**	.248**	.238*
9.證明導向	-.070	.010	.024
10.逃避導向	-.011	.165	.149
R^2	.304**	.219**	.179**
ΔR^2	.062**	.044*	.041*
步驟三			
11.學習動機		.481**	.476**
R^2		.380**	.336**
ΔR^2		.161**	.157**

Notes. Standardized beta weights are shown. The beta weights are drawn from the last step of each set of hierarchical regressions. * $p < .05$; ** $p < .01$.

表 4.5 階層迴歸：大學生樣本

自變數	依變數：		
	學習動機	訓練反應	遷移動機
步驟一			
1.性別	.000	-.079	.091
2.年齡	.085	.014	-.105
3.自我效能	.333**	.294**	.290**
4.情緒穩定	.003	.085	-.010
5.自我尊重	.145	.098	.076
6.審慎勤勉	.187*	.125	.145
7.內控	.103	-.119	-.040
R^2	.355**	.198**	.194**
步驟二			
8.學習導向	.210*	.096	.094
9.證明導向	.079	.103	.066
10.逃避導向	-.043	.148	.053
R^2	.400*	.229**	.207**
ΔR^2	.045*	.031*	.013
步驟三			
11.學習動機		.454**	.507**
R^2		.353**	.361**
ΔR^2		.124**	.154**

Notes. Standardized beta weights are shown. The beta weights are drawn from the last step of each set of hierarchical regressions. * $p < .05$; ** $p < .01$.

伍、結論與建議

一、結論

雖然有不少文獻探討有關訓練前的輔助性因素對訓練成效的影響，但對受訓者人格特質或參加訓練的目標導向設定，以及此等變數對訓練課程訓練效益的影響，卻少有文獻探討。過去的研究文獻發現，人格特質等因素會加強受訓者的訓練動機及訓練成果(e.g., Bandura, 1997; Knfer, 1991; Noe & Schmitt, 1986; Tannenbaum, et al., 1991)。本研究乃擴大過去文獻的研究，同時探討五種核心人格特質：受訓者內控、自我效能、自我尊重、情緒穩定、審慎勤勉對訓練學習動機的影響，特別地我們調查企業及大學生二組樣本，以檢驗此種關係，本研究的結果，二組樣本同時支持此方面的假設(見表 4.3)。本研究進一步發現此核心人格特質對參訓者參加訓練的目標導向設定亦有顯著的相關，此部份可做為將來學術研究上進一步的驗證，以下針對本研究的發現做進一步的說明。

雖然過去的文獻顯示，目標設定對員工的工作態度、工作滿足、工作績效有其關連性，但國內探討受訓者人格特質對目標設定，以及兩者對受訓者訓練態度的研究並不多。本研究的結果證實，核心人格特質與受訓者參加訓練的目標導向設定有其密切的關係，而參訓者的目標設定亦對學習動機及訓練效益扮演著重要的角色。在本研究的二樣本中，均顯示核心人格特質變數對學習導向目標設定與證明導向目標設定的正面關係，並顯示此核心人格特質變數對逃避導向目標設定的負面關係。在實務上，如同上文所述，若主管人員能夠給與參訓者明確的說明，將可增強參訓者學習導向，並降低其逃避導向的目標設定。

在本研究的二樣本中，一致地發現五種人格特質變數與學習導向的目標設定具顯著的正相關。研究結果並進一步發現，在二樣本中，自我效能與學習導向的目標設定均呈現最顯著的正面相關，且相關係數($r = .635$, 企業學員本； $r = .530$, 大學生樣本)的強度在二樣本中均為最高。其餘四項人格特質變數的相關係數在企業樣本中約略相當($r = .250$ 至 $.331$)，而在大學生樣本中，審慎勤勉則比較突出($r = .411$)，大於其它三項人格特質變數 $.242, .201, .170$)。

其次，在本研究的二樣本中，一致地發現二項人格特質變數：情緒穩定與內控二項變數，與證明導向的目標設定無顯著相關。在二樣本中，情緒穩定與證明導向的目標設定均略呈負向的關係($r = -.054$ 或 $r = -.092$)；同樣地，在二樣本中，內控與證明導向的目標設定亦均略呈負向的關係($r = -.025$ 或 $r = -.030$)。內控與逃避導向的目標設定則呈現顯著的負面相關，企業學員樣本的相關係數($r = -.449$)、大學生樣本的相關係數($r = -.330$)，在二樣本中均分居最高的強度。同樣地，情緒穩定與逃避導向的目標設定亦呈現顯著的負面相關，企業學員樣本的相關係數($r = -.320$)、大學生樣本的相關係數($r = -.254$)在二樣本中約僅次於內控變

項的強度。因此，內控變數與情緒穩定變數具有抗壓力的學習特性(i.e., 逃避)，此點發現與過去工作壓力相關文獻的研究結果頗為一致。

第三，在本研究的二樣本中，一致地發現自我尊重變數與逃避導向的目標設定無顯著相關，且在二樣本中均略呈負向的關係($r = -.092$ 或 $r = -.040$)。有趣的是，自我尊重與證明導向的目標設定則呈現顯著的正面相關，且企業學員樣本的相關係數($r = .450$)、大學生樣本的相關係數($r = .486$)在二樣本中均分居最高的強度。因此，自我尊重變數具有明顯績效導向的學習特性，此點發現可做為將來相關訓練研究更進一步的確認，亦可做為公司人事管理階層指派員工的參加訓練時參考。對自我尊重的員工而言，參加訓練若與本身的績效連結，則其參加訓練的動機將顯著正面地增強。

過去的研究顯示，個人如果是內控者，則自我效能比較高 (Bandura, 1997; Ford, et al., 1992; Gist, et al., 1989; Gist & Mitchell, 1992; Martocchio & Webster, 1992; Quinones, 1997)，且訓練動機及學習成效均比外控者高(Noe & Schmitt, 1986)。在相關的研究中，Judge & Bono (2001)的研究中指出，對工作滿意及工作績效而言，內控、情緒穩定、自我尊重及自我效能可視為同一個核心的複合因素，本研究的研究結果，顯示與過去的研究觀點一致。此外，Colquitt et al. (2000) 提出一整體性的訓練動機架構，將內控人格歸為 distal 變數，而將自我效能歸為 proximal 變數。即內控者對訓練課程具有較高的自我效能，而此自我效能進而將影響其參加訓練的學習動機與學習效果。根據 Judge & Bono 與 Colquitt et al. 的觀點，以及有關自我效能的研究文獻，自我效能可區分為一般性及專業性(特定性)二種自我效能，我們可以合理的將內控、情緒穩定、審慎勤勉、自我尊重、一般性自我效能視為訓練動機的 distal 核心變數，而將特定性的自我效能視為訓練動機的 proximal 核心變數。而此 proximal 核心變數將直接影響訓練動機。一般而言，雖然人格特質是 distal 的核心變數，有其長期性及穩定性的特質，但 proximal 核心變數是可以改變的可以透過四種資訊來源途徑，引出或增加個人特定性自我效能。例如，1.建立控制信念(enactive mastery)：指重複個人的績效成就，以此導引出個人的自我信念，因而產生學習的成果。2.替代經驗(vicarious experience)：當替代的經驗能應用於類似的主題上，且對類似主題的困難能加以克服，能產生更有效的學習效果。3.口頭說服(verbal persuasion)：口頭說服著眼於說服個人相信自己具有執行某項工作的能力，因此而產生更有效的學習效果。4.情感激勵(emotional or physiological arousal)：情感或心理激勵的作用在於利用個人所產生的焦慮以產生較高的工作績效。這四項資訊來源有助於個人自我效能的激發，並進而產生潛在的正面學習效果。

Tai (2006)的研究證實，訓練之前若經理或主管對參訓者給與適切的關切，並對訓練的需要及重要性做某種程度的說明，則將帶給參訓者較高的自我效能，進而提昇其學習動機及學習績效。因此，本研究的結果

含有實務上的意義，即為了增加受訓者的自我效能，經理人員應在口頭上或情感上激勵受訓者參加訓練的信心及責任，並提供參加訓練的充分資訊，使受訓者澈底地瞭解訓練的性質、內容、複雜性及訓練的環境，並告知可控制這些因素的許多可行方法，藉此提昇參訓者特定性的自我效能，進而增加參訓者的學習動機。當然，資訊的提供必需確實及適當，Hicks and Klimoski (1987) 表示提供訓練真實的資訊，對受訓者的訓練動機及準備是有幫助的，但若過度渲染資訊，則未必有利。因此，當組織要求員工參加訓練課程時，組織應提供必要的資訊以提高受訓者對訓練課程的自我效能，如此將可使得受訓者的學習動機及學習成效提高 (Colquitt et al., 2000; Goldstein, 1993; Mathieu et al., 1997)。

最後，本研究檢驗學習動機對訓練反應、訓練遷移及訓練學習績效的關係，在本研究的二樣本中，一致地發現學習動機與訓練反應、訓練遷移具正面的顯著相關。然而，在學習動機與訓練績效方面，僅大學生樣本具顯著的正面相關，企業學員樣本則未獲得此方面的支持。此可能由於企業樣本的學員來自於不同組織，其基礎學習能力具有較大的差異，因此，兩變數之間的關係在本研究中未獲得支持。而大學生學員的基礎學習能力相近，學習動機與學習績效則較能顯現出來，因此兩變數之間的關係在本研究中獲得支持。有關學習績效方面除了仍有待未來研究的驗證，本研究建議經理人員應對年長的員工加以重視及關懷，以確保年長者在訓練課程的吸收效益。Colquitt et al. (2000) 指出應特別注意當訓練課程使用新科技的教學方法 (e.g., web-based instruction or virtual reality) 時，因這些教學方法可能會使年長的受訓者無法適應，此顯示出員工在職訓練的需要與迫切性。對組織而言，在未來加強員工應付工作變動及動態環境變化的調適能力 (adaptability)，已愈來愈顯的重要了。

二、建議

本研究建議未來的研究可朝以下四點方向再深入研究：

第一，本研究結果支持學習導向的目標設定加強了受訓者參加訓練的動機，且與受訓者的訓練效益呈現正面關係，但其他有關決定學習導向目標設定的相關因素，如訓練形塑、組織氣候等仍有待將來進一步的探討。如未來的研究，可驗證訓練形塑對受訓者參加訓練之學習導向目標設定的影響，以及之後對訓練動機及訓練效益的影響（如，主管人員將訓練形塑為：訓練是想要在公司存續所必需的活動，或訓練是一項改進員工相關技能的好方法）

第二，有一些訓練文獻探討人格特質 (Person, e.g., anxiety or conscientiousness) × 訓練相關因素 (Context, e.g., computer-based training) 的交互作用對學習效果的干擾影響 (e.g., Howell, Dorfman, & Kerr, 1986)。本研究建議，未來的研究可探討組織支持知覺 (POS, perceived organizational support) 與人格特質 (e.g., conscientiousness, neuroticism) 的交互作用對學習動機的干擾關係，及其對訓練效益的影響。例如，Stewart, et al. (1996) 的研究指出，受訓者若審慎勤勉的程度

較低，通常比高審慎勤勉者更可以增加自我管理的行為，因為前者具有較大的改善空間。因此在訓練課程中，組織支持知覺對訓練動機的增加，對高審慎勤勉者的增加程度將小於對低審慎勤勉者的增加程度。此也可以合理的推論，組織支持知覺對低情緒穩定者(高神經質者)的訓練動機影響，將比高情緒穩定者產生較大的影響。

第三，Liao and Tai (2006)的研究指出，若員工覺得組織對訓練的指派是公平的，則參加訓練的動機將增強，並可獲得較佳的學習反應與學習績效。因此未來的研究可以探討受訓者在被指派至進階訓練(advanced training)時，其公平知覺與受訓者學習目標導向設定的交互作用，及其對受訓者訓練動機的影響，並進一步比較員工被分派參加進階訓練與被分派參加低階訓練，員工的組織支持知覺或公平知覺的變化，及其與學習目標導向設定之間的交互作用，並進一步探討對訓練動機與訓練效益的影響。

第四，本研究最大的限制，即為企業學員的基礎能力差異性較大，在驗證時不容易獲得有效的控制，且取樣亦比較困難。然而，除了學習動機對學習績效的關係，在企業學員樣本未獲得支持之外，其餘的研究假設，二樣本均得到類似的結果。未來的研究應可以針對不同的行業或不同階位的員工進行研究，以增加本研究的類化效果 (the effect of generalization)。

總之，訓練是增進組織員工績效的重要方法，為了使訓練具有更佳的訓練效果，組織的經理人員必需考量員工的學習目標導向設定與參訓動機。本研究的結果支持了人格特質變數與訓練動機的關係，並進一步驗證了訓練動機與訓練效益的關係。因此，為改善員工對訓練的學習目標導向設定，及增加訓練動機，組織在派遣員工參加訓練時，經理人員應該適切地執行組織的政策，以及清楚地宣示訓練對受訓者的需要性及重要性。

參考文獻(References)

中文部份：

- 王全得(2004)，成人教育的學習型態、動機和滿意度相關性研究--以國立高雄餐旅學院推廣教育技藝班為例，義守大學管理研究所碩士論文
- 吳秉恩(1993)，組織行為學，華泰書局，台北。
- 李大偉(1993)，如何建立企業內教育訓練體系，就業與訓練，14 卷，5 期，62-71。
- 邵孟瓊(2002)，資訊教育訓練學習轉移成效，國立雲林科技大學資訊管理研究所碩士論文。
- 張春興(1997)，教育心理學，台北：東華書局。
- 許駿煒(2001)，高科技產業員工教育訓練成效評估之個案研究，國立台北科技大學技術及職業教育研究所碩士論文。
- 陳文忠(2005)，組織氣候、學習動機與學習行為對人力資源績效影響之研究，國立成功大學管理學院EMBA論文。
- 黃英忠(1993)，產業訓練論，台北：三民，頁286-291。
- 黃英忠(1998)，人力資源管理，台北：三民。
- 經濟部技術處(1999)，產業技術白皮書1998，台北：經濟部技術處。
- 戴幼農(1983)，訓練成效評估，就業與訓練，1 卷，4 期，55-60。
- 戴幼農(1994)，訓練評核的原則與方法，就業與訓練，12 卷，4 期，16-22。
- 職業訓練局企訓組(1996)，摩托羅拉電子股份有限公司教育訓練簡介。就業與訓練，14 卷，1 期，84-88。
- 顏金郎(2004)，嘉義縣山區原住民參與成人教育活動的學習動機與滿意度之研究，國立中正大學成人及繼續教育研究所碩士論文。

英文部份：

- Adler, P. S. (1991). Capitalizing on new manufacturing technologies: Current problems and emergent trends in U.S. Industry. In *National academy of engineering and national research council, people and technology in the workplace* (pp. 59-88). Washington, DC: National Academy Press.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Andrisani, P. J., & Nestle, G. (1976). Internal-external control as contributor to and outcome of work experience. *Journal of Applied Psychology*, 61, 156-165.
- Aquino, K. (1995). Relationships among pay inequity, perceptions of procedural justice, and organizational citizenship. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 8, 21-33.
- Aslanian, C. B., Brickell, H. M., & Ullman, M. D. (1980). *Americans in transition: life changes as reasons for adult learning*. New York: College Entrance Examination Board.
- Axtell, C. M., Maitlis S., & Yearta, S. K. (1997) Prediction immediate and longer-term transfer of training. *Personnel Review*, 26(3), 201-213.
- Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41, 63-100.
- Baldwin, T. T., Magjuka, R. J., & Loher, B. T. (1991). The Perils of participation: Effects of choice of training on trainee motivation and learning. *Personnel Psychology*, 44,

51-65.

- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barling, J., & Phillips, M. (1993). Interactional, formal, and distributive justice in the workplace: An exploratory study. *Journal of Psychology*, 127, 649-656.
- Baron R. M., & Kenny D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical consideration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Barrick, M. R., & Mount, M. K. (1991). The big five personality dimensions and job performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 44, 1-23.
- Becker, H. S. (1960). Notes on the concept of commitment. *American Journal of Sociology*, 66, 32-40.
- Bies, R. J., & Moag, J. S. (1986). Interactional justice: Communication criteria of fairness. In R. J. Lewicki, B. H. Sheppard, & M. H. Bazerman (Eds.), *Research on negotiation in organizations* (Vol. 1, pp. 43-45). Greenwich, CT: JAI Press.
- Boshier, R. W. (1971). Motivational orientations of adult education participants: A factor analytic exploration of Houle's typology. *Adult Education*, 21(2), 3-26.
- Brandenburg, Dale C. (1982). Training evaluation : What's the current status ? *Training and Development Journal*, 36(8), 14-19.
- Brinkerhoff, R. (1988). Making evaluation more useful. *Training and Development Journal*, 35(12), 66-70.
- Brockner, J., & Greenberg, J. (1990). The impact of layoffs on survivors: An organizational justice perspective. In J. S. Carroll (ed.), *Applied social psychology and organizational settings* (pp. 45-75). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Broedling, L. A. (1975). Relationship of internal-external control to work motivation and performance in an expectancy model. *Journal of Applied Psychology*, 60, 65-70.
- Bushnell, S. D. (1990). Input, Process, Output : A model for evaluating training. *Training and Development Journal*, 44(3), 41-43.
- Campbell, J. P., Dunnette, M. D., Lawler, E. E. III, & Weick K. R., Jr. (1970). *Managerial behavior, performance, and effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Carnevale, A. P., & Schulz, E. R. (1990). Evaluation framework, design, and report. *Training and Development Journal*, 44(7), 15-23.
- Cheng, W. L. (2000). Test of the MBA knowledge and skills transfer, *International Journal of Human Resource Management*, 11(4), 837-852.
- Chuang, A., Liao, W. C., & Tai, W. T. (2005). An Investigation of Individual and Contextual Factors Influencing Training Variables. *Social Behavior and Personality*, 33 (2), 159-174.
- Clark, C. S., Dobbins, G. H., & Ladd, R. T. (1993). Exploratory field study of training motivation. *Group and Organization Management*, 18, 292-307.
- Clegg, W. H. (1987). Management training evaluation : An update. *Training and Development Journal*, 41(2), 65-71.
- Cohen, J., & Cohen, P. (1983). *Applied multiple regression/ correlation analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Colquitt, J. A. (2001). On the dimensionality of organizational justice: A construct validation of a measure. *Journal of Applied Psychology, 86*(3), 386-400.
- Colquitt, J. A., LePine, J. A., & Noe, R. A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 Years of Research. *Journal of Applied Psychology, 85*, 678-707.
- Cookson, P. S. (1986). A framework for theory and research on adult education participation. *Adult Education Quarterly, 36*(3), 130-141.
- Cookson, P. S. (1986). The Body and Apps conceptual model of adult education: A critical examination. *Adult Education Quarterly, 34*(1), 48-53.
- Cropanzano, R., & Ambrose, M. L. (2001). Procedural and distributive justice are more similar than you think: A monistic perspective and a research agenda. In J. Greenberg & R. Cropanzano (Eds.), *Advances in organizational justice* (pp. 119-151). Lexington, MA: New Lexington Press.
- Cropanzano, R., & Randall, M. L. (1993). Injustice and work behavior: A historical review. In R. Cropanzano (Ed.), *Justice in the workplace* (pp. 4-50). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cross, K.P. (1981). *Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Crowne, D., & Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psycho-pathology. *Journal of Consulting Psychology, 24*, 349-354.
- Donovan, M. A., Drasgow, F., & Munson, L.J. (1998). The perceptions of fair interpersonal treatment scale: Development and validation of a measure of interpersonal treatment in the workplace. *Journal of Applied Psychology, 83*(5), 683-692.
- Dopyera, J., & Pitone, L. (1983). Decision points in playing the evaluation of training. *Training and Development Journal, 37*(5), 66-71.
- Elovainio, M., Kivimaki, M., & Helkama, K. (2001). Organizational justice evaluations, job control, and occupational strain. *Journal of Applied Psychology, 86*(3), 418-424.
- Erickson, R. C., & Wentling, T. L. (1976). *Measuring student growth*. Urbana, IL: Griffon Press.
- Facteau, J. D., Dobbins, G. H., Russell, J. A., Ladd R. T., & Kudisch J. D. (1995). The influence of general perceptions the training environment of pretraining motivation and perceived training transfer. *Journal of management, 21*, 1-25.
- Farrell, D, & Rusbult, C. E. (1981). Exchange variables as predictors of job satisfaction, job commitment, and turnover: The impact of rewards, costs, alternatives, and investments. *Organizational Behavior and Human Performance, 27*, 78-95.
- Folger, R., & Konovsky, M. A. (1989). Effects of procedural and distributive justice on reactions to pay raise decisions. *Academy of Management Journal, 32*, 115-130.
- Ford, J. K., Quiñones, M. A., Segó, D. J., & Sorra, J. S. (1992). Factors affecting the opportunity to perform trained tasks on the job. *Personnel Psychology, 45*, 511-527.
- Gilliland, S. W. (1993). The perceived fairness of selection systems: An organizational justice perspective. *Academy of Management Review, 18*, 694-734.
- Gilliland, S. W. (1994). Effects of procedural and distributive justice on reactions to a selection system. *Journal of Applied Psychology, 79*(5), 691-701.
- Gist, M. E. (1987). Self-efficacy: Implications for organizational behavior and human resource management. *Academy of Management Review, 12* (3), 472-485.

- Gist, M. E., & Mitchell, T. R. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management Review*, *17*, 183-211.
- Gist, M. E., Rosen, B., & Schwoerer, C. (1988). The influence of training method and trainee age on the acquisition of computer skills. *Personnel Psychology*, *41*, 255-265.
- Gist, M. E., Schwoerer, C., & Rosen, B. (1989). Effects of alternative training methods on self-efficacy and performance in computer software training. *Journal of Applied Psychology*, *74*, 884-891.
- Goldstein, I. L. (1993). *Training in organizations: Needs assessment, development, and evaluation* (3rd ed.). Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Goldstein, I. L., & Gilliam, P. (1990). Training system issues in the year 2000. *American Psychologist*, *45*, 134-143.
- Goldstein, I. L., (1974). *Training Program Development and Evaluation*. Wadsworth Publishing Co., Monterey, CA.
- Goldstein, I.L. (1993). *Training in organizations: Needs assessment, development, and evaluation*. Pacific Grove, California: Brooks/Cole Publishing Co.
- Greenberg, J. (1986). Determinants of perceived fairness of performance evaluations. *Journal of Applied Psychology*, *71*, 340-342.
- Greenberg, J. (1987). Reactions to procedural injustice in payment distributions: Do the means justify the ends? *Journal of Applied Psychology*, *72*, 55-61.
- Greenberg, J. (1993). The social side of fairness: Interpersonal and informational classes of organizational justice. In R. Cropanzano (Ed.), *Justice in the workplace* (pp. 79-103). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Greenberg, J. (1994). Using socially fair treatment to promote acceptance of a work site smoking ban. *Journal of Applied Psychology*, *79*, 288-297.
- Greenberg, J., & Baron, R. A. (2000). *Behavior in organizations: Understanding and managing the human side of work* (7th Ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Guerrero, S. and Sire, S. (2001). Motivation to train from the workers' perspective: example of French companies. *International Journal of Human Resource Management*, *12*(6), 988-1004.
- Hamblin, A. C. (1974). *Evaluation and Control of Training*. Maidenhead, Berkshire, England: McGraw-Hill.
- Harvey N. S., & Geoffrey F. S. (1978). Intrinsic motivation and learning performance: *Implications for individual educational programming for learners with mild handicaps*. *Rase*, *9*(4), 7-14.
- Hicks, W. D., & Klimoski, R. J. (1987). Entry into training programs and its effects on training outcomes: A field experiment. *Academy of Management Journal*, *30*, 542-552.
- Hogan, J., & Ones, D. S. (1997). *Conscientiousness and Integrity at Work*. Handbook of Personality Psychology, Chapter 32, 849-870.
- Holton, E. F. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly*, *7*(2), 542-552.
- Hough, L. M. (1992). The "Big Five" Personality Variables—Construct Confusion: Description Versus Prediction. *Human Performance*, *5*(1&2), 139-155.
- Howard, A. (1995). *The changing nature of work*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Howell, J. P., Dorfman, P. W., & Kerr, S. (1986). Moderator variables in leadership

- research. *Academy of Management Review*, 11, 88-102.
- Hrebiniak, L. G., & Alutto, J. A. (1972). Personal and role-related factors in the development of organizational commitment. *Administrative Science Quarterly*, 17 Issue 4, 555-573.
- Hysong, S. J., & Quiñones, M. A. (1997). *The relationship between self-efficacy and performance: A meta-analysis*. Paper presentation at the 12th annual conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology, St. Louis, MO.
- Ilgen, D. R., Fisher, C. D., & Taylor, M. S. (1979). Consequences of individual feedback on behavior in organizations. *Journal of Applied Psychology*, 64, 349-371.
- Jex, S. M., Bliese, P.D., Buzzell, S., & Primeau, J., (2001). The impact of self-efficacy on stressor-strain relations: coping style as an explanatory mechanism. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 401-409.
- Judge, T. A., & Bono, J. W. (2001). Relationship of core self-evaluations traits—self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability — with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86, 80-92.
- Kanfer, R. (1991). Motivation theory and industrial/organizational psychology. In M. D. Dunnette and L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology*, (Vol. 1, pp. 75-170). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Kirkpatrick, Donald L. (1959). Technique for evaluating training programs. *Training and Development Journal*, 13(11), 3-9.
- Kirkpatrick, D. L. (1976). Evaluation of training. In R. L. Craig (Ed.), *Training and Development Handbook*, (2nd ed., pp. 18-1—18-27). New York: McCraw-Hill.
- Kirkpatrick, D. L. (1994). *Evaluating training programs: The four levels*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Konovsky, M. A., & Brockner, J. (1993). Managing victim and survivor layoff reactions: A procedural justice perspective. In R. Cropanzano (Ed.), *Justice in the workplace* (pp. 133-154). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Konovsky, M. A., & Cropanzano, R. (1991). Perceived fairness of employee drug testing as a predictor of employee attitudes and job performance. *Journal of Applied Psychology*, 76, 698-707.
- Korsgaard, M. A., Roberson, L., & Rymph, R. D. (1998). What motivates fairness? The role of subordinate assertive behavior on managers' interactional fairness. *Journal of Applied Psychology*, 83(5), 731-744.
- Laird, D. (1985) . *Approach To Training And Development (2nd Ed)*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley Publishing Company Inc.
- Landy, F. J., Barnes-Farrell, J. L., & Cleveland, J. N. (1980). Perceived fairness and accuracy of performance evaluation: A follow-up. *Journal of Applied Psychology*, 65, 355-356.
- Leventhal, G. S. (1980). What should be done with equity theory? New approaches to the study of fairness in social relationships. In K. Gergen, M. Greenberg, & R. Willis (Eds.), *Social exchange: Advances in theory and research* (pp. 27-55). New York: Plenum Press.
- Leventhal, G. S., Karuza, J., & Fry, W. R. (1980). Beyond fairness: A theory of allocation preferences. In G. Mikula (Ed.), *Justice and Social interaction* (pp. 167-218). New York: Springer-Verlag.

- Liao, Wen-Chih, & Tai, Wei-Tao. (2006). Organizational justice, motivation to learn, and training outcomes. *Social Behavior and Personality*, 34 (5).
- Lind, E. A., & Tyler, T. R. (1988). *The social psychology of procedural justice*. New York: Plenum.
- Martocchio, J. J. (1994). Effects of conception of ability on anxiety, self-efficacy, and learning in training. *Journal of Applied Psychology*, 79, 819-825.
- Martocchio, J. J., & Webster, J. (1992). Effects of feedback and cognitive playfulness on performance in microcomputer software training. *Personnel Psychology*, 45, 553-578.
- Mathieu, J. E. (1988). A causal model of organizational commitment in a military training environment. *Journal of Vocational Behavior*, 32, 321-335.
- Mathieu, J. E., & Martineau, J. W. (1997). Individual and situational influences on training motivation. In J. K. Ford, S. W. J. Kozlowski, K. Kraiger, E. Salas, and M. S. Teachout (Eds.), *Improving training effectiveness in work organizations* (pp. 193-222). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Mathieu, J. E., Martineau, J. W. and Tannenbaum, S. I. (1993). Individual and situational influences on the development of self-efficacy: Implications for training effectiveness. *Personnel Psychology*, 46, 125-147.
- Mathieu, J. E., Tannenbaum, S. I., & Salas, E. (1992). Influences of Individual and situational characteristics on measures of training effectiveness. *Academy of Management Journal*, 35, 828-847.
- Maurer, T. J., & Tarulli, B. A. (1994). Investigation of perceived environment, perceived outcome, and person variables in relationship to voluntary development activity by employees. *Journal of Applied Psychology*, 79, 3-14.
- McGee, G. W., & Ford, R. C. (1987). Two (or More?) dimensions of organizational commitment: Reexamination of the Affective and continuance commitment. *Journal of Applied Psychology*, 72 (4), 638-642.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resources Management Review*, 1, 61-89.
- Mikula, G., Petrick, B., and Tanzer, N. (1990). What people regard as unjust: Types and structures of everyday experiences of injustice. *European Journal of Social Psychology*, 21, 480-500.
- Miller, H. L. (1967). Participation of adults in education: A force-field analysis, Boston: Center for the Study of Liberal Education for Adults, Boston University.
- Miller, V. A. (1978). *The history of training in R. L. Craig(ED), training and development handbook*. New York: Macmillan.
- Mowday, R. T. (1998). Reflections on the study and relevance of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 8, Issue 4, 387-401.
- Mowday, R. T., Porter L. H. & Dubin, R. (1974). Unit performance, situation factors, and employee attitudes in separated work units. *Organization Behavior and Human Performance*, 12, 231-248.
- Mowday, R. T., Porter, L. W., & Steers, R. M. (1982). Employee-Organization linkages: The psychology of commitment, absenteeism, and turnover. San Diego, CA: Academic Press.
- Nadler, L. (1983). *Human Resource Development: The Perspective of Business and*

- Industry*. Columbus, OH: The ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.
- Newstrom, J. W. (1978). Catch-22: The problems of incomplete evaluation of training. *Training and Development Journal*, 22-24.
- Niehoff, B. P., & Moorman, R. H. (1993). Justice as a mediator of the relationship between methods of monitoring and organizational citizenship behaviors. *Academy of Management Journal*, 36, 527-556.
- Noe, R. A. (1986). Trainees' attributes: Neglected influences on training effectiveness. *Academy of Management Review*, 11, 736-749.
- Noe, R. A. (1999). Employee training & development. Boston: Irwin/McGraw-Hill.
- Noe, R. A., & Schmitt, N. (1986). The influence of trainee attitudes on training effectiveness: Test of a model. *Personnel Psychology*, 39, 497-523.
- Noe, R. A., & Wilk, S. L. (1993). Investigation of the factors that influence employees' participation in development activities. *Journal of Applied Psychology*, 78, 291-302.
- Noor, N. M., (2002). Work-family conflict, locus of control, and women's well-being: test of alternative pathways.
- O'Reilly, C. A., & Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment: The effects of compliance, identification, and internalization on prosocial behavior. *Journal of Applied Psychology*, 71, 492-499.
- Ostroff, C., & Ford, J. K. (1989). Assessing training needs: Critical Levels of analysis. In I. L. Goldstein (Ed.), *Training and development in organizations* (pp. 25-62). San Francisco: Jossey-Bass.
- Phillips, J. J. (1990). *Handbook of training evaluation and measurement methods*. London : Kogan Page Ltd.
- Porter, L.W., Steers, R.M., Mowday, R.T., & Boulian, P.V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 59, No. 5, 603-609.
- Pulakos, E. D., Arad, S., & Donovan, M. A. (2000). Adaptability in the workplace: Development of a taxonomy of adaptive performance. *Journal of Applied Psychology*, 85, 612-624.
- Quiñones, M. A. (1995). Pretraining context effects: Training assignment as feedback. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 80, No. 2, 226-238.
- Quiñones, M. A. (1997). Contextual influences: on training effectiveness. In M. A. Quiñones & A. Ehrenstein (Eds.), *Training for a rapidly changing workplace: Applications of Psychological research* (pp.177-199). Washington, DC: American Psychological Association.
- Quiñones, M. A., Ford, J. K., Segó, D. J., & Smith. E. A. (1995). The effects of individual and transfer environment characteristics on the opportunity to perform trained tasks. *Training Research Journal*, 1, 29-48.
- Robertson, I., & Downs, S. (1979). Learning and the prediction of performance: Development of trainability testing in the United Kingdom. *Journal of applied Psychology*, 64, 42-50.
- Rosow, J. M., & Zager, R. (1988). *Training – The competitive edge*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-609..

- Rouiller, J. Z., & Goldstein, I. L. (1993). The relationship between organizational transfer climate and positive transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, 4(4), 377-390.
- Ryman, D. H., & Biersner, R. J. (1975). Attitudes predictive of diving success. *Personnel Psychology*, 28, 181-188.
- Schmitt, N., Gooding, R. Z., Noe, R. A., & Kirsch, M. (1984). Meta-analyses of validity studies published between 1964 and 1982 and the investigation of study characteristics. *Personnel Psychology*, 37, 407-422.
- Schyns, B., & Collani, G. (2002). A new occupational self-efficacy scale and its relation to personality constructs and organizational variables. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11(2), 219-241.
- Shelton, S., & Alliger, G. (1993). Who's afraid of level 4 evaluation? . *Training and Development Journal*, 47(6), 43-46.
- Skarlicki, D. P., Folger, R. (1997). Retaliation in the workplace: The role of distributive, procedural, and interactional justice. *Journal of Applied Psychology*, 82, 434-443.
- Skarlicki, D. P., Folger, R., & Tesluk, P. (1999). Personality as a moderator in the relationship between fairness and retaliation. *Academy of Management Journal*, 42, 100-108.
- Spector, P. E. & O'Connell, B. J. (1994). The contribution of personality traits, negative affectivity, locus of control and Type A to the subsequent reports of job stressors and job strains. *Journal of occupational and Organizational Psychology*, 67, 1-11.
- Spector, P. E., (1982). Behavior in organizations as a function of employee's locus of control. *Psychological Bulletin*, 91, 482-497.
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124, 240-261.
- Stewart, G. L., Carson, K. P., & Cardy, R. L. (1996). The Joint effects of conscientiousness and self-leadership training on employee self-directed behavior in a service setting. *Personnel Psychology*, 49, 143-164.
- Sweeney, P. D., & McFarlin, D. B. (1997). Process and outcome: Gender differences in the assessment of justice. *Journal of Organizational Behavior*, 18, 83-93.
- Swierczek, F., & L. Carmichael (1985). The quantity and quality of evaluating training. *Training and Development Journal*, 39(1), 95-99.
- Tai, W. T. (2006). Effects of training framing, self-efficacy and training motivation on trainees' training effectiveness. *Personnel Review*, 35 (1).
- Tannenbaum, S. I., & Yukl, G. (1992). Training and development in work organizations. *Annual Review of Psychology*, 43, 399-441.
- Tannenbaum, S. I., Mathieu, J. E., Salas, E., & Cannon-Bowers, J.A. (1991). Meeting trainees' expectations: The influence of training fulfillment on the development of commitment, self-efficacy, and motivation. *Journal of Applied Psychology*, 76, 759-769.
- Tsai, Wei-Chi., & Tai, Wei-Tao. (2003). Perceived Importance as a Mediator of the Relationship between Training Assignment and Training Motivation. *Personnel Review*, 32 (2), 151-163.
- Tyler, T., & Degoey, P. (1995). Collective restraint in social dilemmas: Procedural justice and social identification effects on support for authorities. *Journal of personality and Social Psychology*. 69, 482-497.

- VandeWalle, D., Cron, W. L., & Slocum, J. W. (2001). The role of goal orientation following performance feedback. *Journal of Applied Psychology, 86*, 629–640.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: John Wiley & Sons.
- Warr, P., & Bunce, D. (1995). Trainee characteristics and the outcomes of open learning. *Personnel Psychology, 48*, 347-375.
- Welbourne, T. M., Balkin, D. B., & Gomez-Mejia, L. R. (1995). Gainsharing and mutual monitoring, A combined agency-organizational justice interpretation. *Academy of Management Journal, 38*, 881-899.
- Werther, W. B., & Davis, K. (1981). *Personnel management and human resources*. New York : McGraw-Hill.
- Wexley, K. N., & Latham, G. P. (1981). *Developing and training human resources in organizations*. Glenview, IL: Scott Foreman, & Company.

計畫成果自評表

日期：95年10月17日

<p>國科會補助計畫</p>	<p>計畫名稱：個人特質、學習目標導向對學習效益之影響 計畫主持人：戴維舵 計畫編號：NSC94-2416-H-263-002 - 學門領域：管理一「一般管理組」</p>
<p>研究內容與原計畫相符程度</p>	<p>按原計畫執行，內容與原計畫相符</p>
<p>達成預期目標</p>	<p>研究假設大部份均獲得支持</p>
<p>研究成果</p>	<p>學術上 1.肯定過去的相關研究，並實證個人特質與學習目標導向設定對學習動機及訓練效益之影響。 2.未來的研究可繼續探討組織氣候或組織支持等因素，對(1)個人特質—學習動機之間關係；或(2)學習目標導向設定—學習動機之間關係的干擾作用。</p> <p>實務上： 1.本研究的發現，可以提供組織舉辦訓練時的參考，即組織應適切的表達對訓練的重視，藉以增加參訓者的責任感及學習動機。 2.管理階層應主動關切參訓者於參訓前的個人狀況，並提供充分的訓練訊息，以提高參訓者的自我效能，進而達成組織的訓練目標。</p>
<p>學術發表評估</p>	<p>應再參考最近國外相關文獻的研究，將相關重點整理後，可嘗試國際學術期刊的投稿，爭取發表的機會。</p>