

國立台東大學教育研究所
學校行政碩士班論文

指導教授：陳嘉彌 博士

國小融入式生涯發展教育
實施成效之研究



研究生：梁吉成 撰

中華民國九十五年八月

國立台東大學教育研究所
學校行政碩士班論文



國小融入式生涯發展教育
實施成效之研究

研究生：梁吉成 撰
指導教授：陳嘉彌 博士
中華民國九十五年八月

國立台東大學
學位論文考試委員審定書

系所別：教育研究所（暑期學校行政碩士班）

本班 梁吉成 君

所提之論文 國小融入式生涯發展教育實施成效之研究

業經本委員會通過合於 碩士學位論文 博士學位論文 條件

論文學位考試委員會：

李崧如

（學位考試委員會主席）

溫雅惠

陳嘉祥

（指導教授）

論文學位考試日期：95 年 8 月 4 日

國立台東大學

- 附註：1. 一式二份經學位考試委員會簽後，送交系所辦公室及註冊組或進修部存查。
2. 本表為日夜學制通用，請依個人學制分送教務處或進修部辦理。

博碩士論文授權書

本授權書所授權之論文為本人在 國立臺東大學 教育研究所
學校行政碩士班 九十五 學年度第 一 學期取得 碩 士學位之論文。
論文名稱：國小融入式生涯發展教育實施成效之研究

本人具有著作財產權之論文全文資料，授予下列單位：

同意	不同意	單位
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	國家圖書館
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	本人畢業學校圖書館

得不限地域、時間與次數以微縮、光碟或其他各種數位化方式重製後散布發行或上載網站，藉由網路傳輸，提供讀者基於個人非營利性質之線上檢索、閱覽、下載或列印。

本論文為本人向經濟部智慧財產局申請專利(未申請者本條款請不予理會)的附件之一，申請文號為：_____，請將全文資料延後半年再公開。

公開時程

立即公開	一年後公開	二年後公開	三年後公開
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

上述授權內容均無須訂立讓與及授權契約書。依本授權之發行權為非專屬性發行權利。依本授權所為之收錄、重製、發行及學術研發利用均為無償。上述同意與不同意之欄位若未鈎選，本人同意視同授權。

指導教授姓名：林嘉弘 (親筆簽名)

研究生簽名：梁吉戎 (親筆正楷)

學 號： 1292015 (務必填寫)

日 期：中華民國 九十五 年 八 月 十五 日

1.本授權書(得自 <http://www.lib.nttu.edu.tw/theses/> 下載)請以黑筆撰寫並影印裝訂於書名頁之次頁。

2.依據 91 學年度第一學期一次教務會議決議:研究生畢業論文「至少需授權學校圖書館數位化,並至遲於三年後上載網路供各界使用及校內瀏覽。」

謝 誌

在繕寫謝誌的同時，內心夾雜著千情萬種的情愫，回首修習東大教研所的日子，流過無數的汗水，也滴過數次的淚水，汗水是為課業和論文而流，淚水是因常掛念三個小孩－语瑄、晏瑜、藝瀚而滴，對於內人明秀辛苦照料三個小孩，內心深深感念。

論文能順利完成，首先要感謝指導教授－陳嘉彌博士，從他對於論文要求的標準，深感他治學嚴謹的態度，也深刻影響我求學的態度與觀念，更要感謝他對於論文的一再指正與指導，從修改磨鍊中不斷發覺自己學到更多有關論文寫作的知識與技巧、也學會批判論文的優劣性。

另外，要特別感謝的是溫雅惠博士，自從參與論文計畫審查之後，一路指導我到論文口考期間從不間斷，舉凡研究資料的補強、整體架構的前後呼應、語句的潤飾等等不勝枚舉，耐心且細心的不斷給於我仔細深入的教導，能順利提出論文口考且完成論文定稿，幸賴溫老師的助益。

也要感謝的是李長燦博士，感謝他引導我從懵懂無知，到如何寫好並完成論文。假若沒有他這樣熱心的全程指導，我可能要花更長的時間才能完成，也可能要遇到更多的瓶頸與挫折。謝謝廣義同學對我統計概念的啟發與指導。

對於同窗好友峻城和寬亮也要致上感謝，在這段求學期間，彼此相互提攜、相互鼓勵，他們兩位是我最大的精神支柱，許多辛酸與喜樂都和他們共同度過。也要感謝替代役哲維與運洲，在我百忙之中，常常從旁伸出援手給於我許多的協助。更要感謝潘明福校長的垂憐與眷顧，使我公私皆能兼顧。

最後要感謝在這段研究所求學的過程中，給於我衷心關懷與祝福的親人、朋友以及同事們，願以此論文，獻給您們無限的感恩與祝福。

梁吉成 謹誌

2006，仲夏於東大

國小融入式生涯發展教育實施成效之研究

摘 要

本研究主要目的在探討「融入式生涯發展教育方案」對國小高年級學童完美主義、外在取向、逃避順從、自我價值、工作抱負、生涯自我效能、性別刻板印象、角色刻板印象之輔導效果，以提供國小實施生涯發展教育之參考依據。

本研究採用準實驗研究設計模式，以實驗小學五年級 33 位學生和縣立小學五年級 29 位學生為研究樣本，研究樣本接受為期二年融入學習領域的生涯教育，並加入「大哥哥/大姊姊師徒制」活動模式，以及週六課餘體驗活動。

研究樣本經由教育方案的處理，針對完美主義、外在取向、逃避順從、自我價值、工作抱負、生涯自我效能、性別刻板印象、角色刻板印象等，使用「生涯覺知量表」作三次調查，所得資料再以相依樣本單因子變異數分析進行統計考驗，輔以二校夥伴導師的訪談資料。

本研究主要結果如下：一、融入式生涯發展教育方案對於實驗小學學童之完美主義、逃避順從、角色刻板印象等，具有顯著效果。二、融入式生涯發展教育方案對於實驗小學學童之工作抱負、外在取向、自我價值、生涯自我效能、性別刻板印象等，未具顯著效果。三、融入式生涯發展教育方案對於縣立小學學童之完美主義、外在取向、逃避順從、自我價值、工作抱負、生涯自我效能、性別刻板印象、角色刻板印象等未具顯著效果。四、從二校夥伴導師的訪談資料中，可以發現學生的具體學習成效，其在各項競賽所展現的優異表現，反應出融入式生涯發展方案及其額外加入的資源對於學生有正向效果。

關鍵詞：融入式教育、生涯發展教育、生涯覺知。

The Effect of Incorporated Career Development Education Curriculum in Elementary Schools

Abstract

The objective of this research is to explore the effect of “Incorporated Career Development Education Curriculum” on fifth grade elementary school students with respect to eight areas - perfectionism, external orientation, evade-obedient, self-value, work ambition, career self-efficacy, gender mechanical impression, and character mechanical impression. The result will act as a guide to elementary schools to implement career development education.

The quasi-experimental design was implemented on 33 fifth grade students in an experimental elementary school and 29 fifth grade students in a county elementary school for two years. The students participated in a mentor-mentee program. They also attended after-school program, and career education was incorporated into their curriculum.

The students were given the *Career Perception Survey* three times to evaluate the responses in the eight areas. The analysis was carried out through one-way repeated measure ANOVA combined with interviews with respected homeroom teachers.

The research found that first of all, the incorporated curriculum has significant effect on experimental elementary students’ in areas of perfectionism, evade-obedient, and character mechanical impression. Secondly, the incorporated curriculum shows no significance on experimental elementary school students with regard to students’ work ambition, external orientation, self-value, career self-efficacy, and gender mechanical impression. Third, the incorporated curriculum has no significant effect in the eight areas to the county elementary school students. Finally, from the interviews of the teachers, we found that the incorporated curriculum and the extra programs do have positive effects on students’ overall academic and competition performances.

Key words: incorporated education, career development education, career perception

目次

第一章 緒論.....	1
第一節 研究動機.....	1
第二節 研究目的.....	4
第三節 重要名詞釋義.....	5
第四節 研究範圍與限制.....	6
第二章 文獻探討.....	8
第一節 生涯發展之意涵與相關理論.....	8
第二節 兒童生涯發展教育之理念與內涵.....	25
第三節 生涯發展教育之實施方式.....	36
第四節 影響生涯發展概念之相關因素.....	46
第三章 研究方法.....	58
第一節 研究架構與假設.....	58
第二節 研究設計.....	60
第三節 研究工具.....	61
第四節 實施程序.....	66
第五節 資料來源.....	70
第六節 分析方法.....	71
第四章 研究結果與討論.....	72
第一節 生涯覺知輔導效果之分析.....	72
第二節 討論.....	99

第五章 結論與建議.....	108
----------------	-----

第一節 結論.....	108
-------------	-----

第二節 建議.....	113
-------------	-----

參考書目

一、 中文部分.....	118
--------------	-----

二、 西文部分.....	125
--------------	-----

附錄

附錄一 生涯覺知量表.....	129
-----------------	-----

附錄二 五年級相關融入教材活動設計.....	136
------------------------	-----

附錄三 六年級相關融入教材活動設計.....	142
------------------------	-----

附錄四 活動照片.....	149
---------------	-----

附錄五 夥伴導師訪談之半結構問題.....	153
-----------------------	-----

附錄六 夥伴導師面對面訪談逐字稿.....	154
-----------------------	-----

圖 表 次

圖 2-1	生活－生涯彩虹圖.....	14
圖 2-2	生涯發展的拱門模型.....	15
表 2-1	職業抱負發展模式.....	18
圖 2-3	社會認知生涯理論之生涯決定與生涯發展模式.....	24
圖 3-1	研究架構圖.....	58
表 3-1	研究設計模式.....	60
表 3-2	六大因素和分量表 20 個因素之信度.....	63
表 3-3	分量表 20 個因素的題數分佈表.....	64
圖 4-1	實驗小學完美主義三次調查結果之折線圖.....	73
表 4-1	實驗小學完美主義三次調查平均數之分析.....	73
表 4-2	實驗小學完美主義三次調查變異數分析摘要表.....	74
表 4-3	實驗小學完美主義三次調查之趨向分析結果摘要表.....	74
表 4-4	實驗小學完美主義三次調查成績成對比較表.....	74
圖 4-2	縣立小學完美主義三次調查結果之折線圖.....	75
表 4-5	縣立小學完美主義三次調查平均數之分析.....	75
表 4-6	縣立小學完美主義三次調查變異數分析摘要表.....	76
圖 4-3	實驗小學外在取向三次調查結果之折線圖.....	77
表 4-7	實驗小學外在取向三次調查平均數之分析.....	77
表 4-8	實驗小學外在取向三次調查變異數分析摘要表.....	77
圖 4-4	縣立小學外在取向三次調查結果之折線圖.....	78
表 4-9	縣立小學外在取向三次調查平均數之分析.....	78
表 4-10	縣立小學外在取向三次調查變異數分析摘要表.....	78
表 4-11	實驗小學逃避順從三次調查平均數之分析.....	79
圖 4-5	實驗小學逃避順從三次調查結果之折線圖.....	80

表 4-12	實驗小學逃避順從三次調查變異數分析摘要表.....	80
表 4-13	實驗小學逃避順從三次調查之趨向分析結果摘要表.....	80
表 4-14	實驗小學逃避順從三次調查成績成對比較表.....	81
表 4-15	縣立小學逃避順從三次調查平均數之分析.....	81
圖 4-6	縣立小學逃避順從三次調查結果之折線圖.....	82
表 4-16	縣立小學逃避順從三次調查變異數分析摘要表.....	82
圖 4-7	實驗小學自我價值三次調查結果之折線圖.....	83
表 4-17	實驗小學自我價值三次調查平均數之分析.....	83
表 4-18	實驗小學自我價值三次調查變異數分析摘要表.....	84
表 4-19	縣立小學自我價值三次調查平均數之分析.....	84
圖 4-8	縣立小學自我價值三次調查結果之折線圖.....	85
表 4-20	縣立小學自我價值三次調查變異數分析摘要表.....	85
圖 4-9	實驗小學工作抱負三次調查結果之折線圖.....	86
表 4-21	實驗小學工作抱負三次調查平均數之分析.....	86
表 4-22	實驗小學工作抱負三次調查變異數分析摘要表.....	87
表 4-23	實驗小學工作抱負三次調查之趨向分析結果摘要表.....	87
表 4-24	實驗小學工作抱負三次調查成績成對比較表.....	87
圖 4-10	縣立小學工作抱負三次調查結果之折線圖.....	88
表 4-25	縣立小學工作抱負三次調查平均數之分析.....	88
表 4-26	縣立小學工作抱負三次調查變異數分析摘要表.....	89
圖 4-11	實驗小學生涯自我效能三次調查結果之折線圖.....	90
表 4-27	實驗小學生涯自我效能三次調查平均數之分析.....	90
表 4-28	實驗小學生涯自我效能三次調查變異數分析摘要表.....	90
圖 4-12	縣立小學生涯自我效能三次調查結果之折線圖.....	91
表 4-29	縣立小學生涯自我效能三次調查平均數之分析.....	91

表 4-30	縣立小學生涯自我效能三次調查變異數分析摘要表.....	92
圖 4-13	實驗小學角色刻板印象三次調查結果之折線圖.....	93
表 4-31	實驗小學角色刻板印象三次調查平均數之分析.....	93
表 4-32	實驗小學角色刻板印象三次調查變異數分析摘要表.....	93
表 4-33	實驗小學角色刻板印象三次調查之趨向分析結果摘要表.....	94
表 4-34	實驗小學角色刻板印象三次調查成績成對比較表.....	94
圖 4-14	縣立小學角色刻板印象三次調查結果之折線圖.....	95
表 4-35	縣立小學角色刻板印象三次調查平均數之分析.....	95
表 4-36	縣立小學角色刻板印象三次調查變異數分析摘要表.....	95
表 4-37	實驗小學性別刻板印象三次調查平均數之分析.....	96
圖 4-15	實驗小學性別刻板印象三次調查結果之折線圖.....	97
表 4-38	實驗小學性別刻板印象三次調查變異數分析摘要表.....	97
圖 4-16	縣立小學性別刻板印象三次調查結果之折線圖.....	98
表 4-39	縣立小學性別刻板印象三次調查平均數之分析.....	98
表 4-40	縣立小學性別刻板印象三次調查變異數分析摘要表.....	98

第一章 緒論

本章旨在介紹研究動機，其次說明研究目的與重要名詞釋義，最後乃在闡述研究範圍與限制。

第一節 研究動機

生涯發展教育的宗旨在於提供每一個體察覺自我認知與工作世界之間的連結性與關係程度，透過生涯知能的自我實現，培養解決問題、適應社會生活的能力。而早期的學校教育偏重智育的發展，對於生涯發展的教育取向較為輕忽，在八十二及八十三學年度國小新課程標準中，將生涯發展教育議題納入「輔導活動」課程的一部份，由於只佔課程的一部分，而且一般將其視為副科學習，並不重視其學習成效，所以實施成果相當有限，顯見生涯發展教育議題在當時仍未受到重視，學生的生涯發展因教育方針的不夠完善，以致學生的生涯發展受到影響。

個體對自我狀態的覺知能力，乃是產生自我成長和生涯成就的動力，人們在生涯發展歷程中，總會面臨到抉擇、性別與角色定位問題，如何提升個人這些方面的能力，益加突顯其重要性。而人們在面對生活的抉擇時，個人的自我效能會反映在其行動、彈性和持續等外顯行為上；低自我效能者缺乏信心，逃避某些工作或表現某些行為，在生涯發展與職業的選擇上會形成不確定性；高生涯自我效能者，遇到生涯阻礙問題時，仍會受其生涯自我效能感的引導而堅持下去，努力克服障礙（厲瑞珍，2002；李詠秋，2001）。而性別刻板印象是社會文化對兩性觀點就興趣、能力、人格特質、

角色取向、社會行爲等多元方面的期望與假定；社會文化受到「性別差異」刻板印象的箝制，個人爲了符合社會共同期望，常壓抑個體天賦的特性與能力。另外，因不同角色刻板印象的影響，常導致人們在面臨職業選擇時會先考慮其所扮演角色的適合度，忽略了探索自我與職業適配的過程，進而限制個人的生涯選擇範圍（陳麗如，1994）。國小學生正處於自我效能、性別與角色發展奠基期，應適切的給予相關的學習活動，協助學童在自我認識、兩性平權及生涯選擇等方面建立正確的觀念。

生涯發展從一八五〇年代起即被逐漸重視，其後許多學者對生涯發展進行大量且廣闊的研究（Gullekson, 1995; McMahon, Gillies, & Carroll, 2000; Yawkey & Aronin, 2001; Anderson, 2002）。教育改革中的生涯教育是由曾任美國教育署長 Sidney P. Marland 博士於一九七〇年首先提倡爲一種計畫方案（Hoyt, 2001）。

二十一世紀世界各國教育改革矚目的焦點乃在於建構一個終身學習架構的教育體系。例如英國發表二十一世紀的學習白皮書，日本成立生涯的學習審議委員會，提出「展望二十一世紀的教育」新生涯學習方針。聯合國二十一世紀教育國際委員會亦於「學習：潛在之寶」報告書中，重申生涯學習的重要（郭金水，2001）。

八十七年九月三十日教育部公佈「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」，確定「生涯規劃與終身學習」爲國民十大基本能力之一。生涯發展課題由教育部九年一貫課程「生涯發展議題研究小組」參考相關文獻及理論基礎，經多次研商，始訂定出生涯發展融入課程之五項目標、分階段能力指標及主要學習內容，它與十大基本能力連結，並與融入七大學習領域之分段能力指標內容相呼應。

九十學年度推動的九年一貫課程綱要中，特別將生涯發展教育的核心

理念，放入綜合活動學習領域的能力指標中，期待藉由學校教育的實施，培養學生帶得走的能力，即從自我覺察到生涯覺察與生涯規劃的能力，具備職業探索的技能，俾利從學校場域轉換職場情境中，儲備轉化的知能。

生涯教育融入現有的學校課程，總被視為是協助個體生涯發展最可行的方式（方崇雄、陳玫良，1999；李隆盛，2000；謝勝隆，2001；方崇雄、周麗玉，2003；Hiebert, 1993; Cuevas, 2001; Hoyt, 2001）。生涯教育不應在現有課程之外增加一個額外的科目或單元，九年一貫生涯發展課程的融入是一種策略，期盼教師將生涯有關的活動領域融入七大學習領域中，並且使生涯發展課程活動化、豐富化，使學生連結自己、工作和兩者之間的關係，做好生涯規劃（教育部，2001）。

生涯發展教育的中心理念強調藉由學校教育方案，教導個體謀生及與人相處的技能，並朝向「全人發展」的核心價值觀邁進，整合全方位的學校教育方案、職業教育及個體的生涯發展目標為一個整體，促使個人得以激發潛能並達到自我實現的終極目標。

但是目前國內尚未見到應用「生涯發展課程融入現有學習領域」實施成效的研究報告，截至目前為止，皆為在現有課程外，另外利用其他時段或其他課程規劃為期數週的團體輔導方式的生涯發展課程，例如林秀勤（2001）、伍惠美（2002）、楊茹音（2002）等人的研究，皆非採用融入式教學。因此，未能符合九年一貫課程的精神。而且團體輔導課程亦僅為期數週，即進行探討生涯發展實施的成效，此種研究面向較不夠周延，而且探討學生生涯覺知內涵中的完美主義、外在取向、逃避順從、自我價值、工作抱負等，乃至生涯自我效能、性別刻板印象、角色刻板印象等方面的教學實施成效，均需透過長期融入式生涯教育方案的實施與試探，方能得出較為周延且全面性的影響評估。

為求研究面向的周延性，特地將生涯發展議題融入於九年一貫的學習領域中，如此方能使學生依循自己的身心發展軌跡，伴隨著年齡的增加，在學習領域歷程中蘊育符合個體身心發展狀態應有的基本知識與能力。方崇雄與周麗玉（2003）指出以發展概念為基礎縱貫式學習經驗的統整概念，將生涯發展議題融入於不同的學習領域中，乃具有與現代生活接軌的縱向意義。而將不同領域的學習經驗實施統整，則隸屬橫貫式的統整經驗，整合縱貫與橫貫兩個層面的經驗統整，更加符合人性化、適性化與生活化的課程設計精神。

李隆盛（2000）認為生涯發展課程須融入顯著和潛在課程，透過多元管道，經由各層面的課程結合學校課程計畫、教材編選、教師知能等三項配合措施為發展主軸，才有可能落實。因此本研究所擷取的融入教學領域之核心價值，在於促使教師們領悟並認同生涯發展教育融入學習領域的理念與價值體系，進而能將生涯發展教育的核心理念轉化為正確的教學態度。在教學活動的設計中能隨機融入生涯發展教育理念，透過教學回饋的機制，宣導生涯發展教育的精髓，使得生涯發展教育的內涵在融入的機制中轉化成帶得走和做決定的基本能力、及與職業世界連結的行動能力（SCAA, 1996; Yawkey & Aronin, 2001），並使這些基本能力和行動能力伴隨著年齡與生活經驗的累積，發展成未來競爭能力的專業素養。

第二節 研究目的

本研究主要是針對 2 所學校（實驗小學與縣立小學）各 1 班高年級學生於實施 2 年的生涯發展教育融入式活動設計實施成效進行探討，以提供

國小實施生涯議題融入式教學方案設計的參考。茲將本研究之目的敘述如下：

- 一、經由相關文獻的探究，探討生涯發展教育的內涵。
- 二、分析融入式生涯發展教育方案對國小高年級學生完美主義、外在取向、逃避順從、自我價值、工作抱負、生涯自我效能、性別刻板印象、角色刻板印象等方面的成效。
- 三、依據本研究結果提出具體建議，以作為日後實施生涯發展教育的參考。

第三節 重要名詞釋義

一、生涯發展教育

生涯發展教育為九年一貫課程改革中六大重要議題之一，強調應培養學生自我覺察、生涯覺察及生涯規劃的能力。生涯發展教育內涵應包含自我探索、職業探索、職業性別角色刻板印象、生涯規劃與探索，四個內涵的概念性定義如下所述：

- (一) 自我探索：了解個人性向、價值觀、職業自我概念、人際關係，並能形成進取及職業角色認同。
- (二) 職業探索：覺察個人喜好的工作價值與型態，能辨別並了解蒐集職業資訊的技巧，辨識工作與社會發展的關聯。
- (三) 職業性別角色刻板印象：認識個人扮演的角色，了解生活型式，對職業選擇能多元開放，以降低職業性別角色偏見。
- (四) 生涯規劃與探索：培養解決問題及作決定的能力，培養規劃及應用時間的能力，發展生涯規劃的能力。

二、生涯覺知

生涯覺知係指個人在面對自我生涯發展過程中，能了解自我概念、與他人互動的技巧，了解學習與工作的關係，以產生探索工作世界的好奇心，進而培養作決定的技巧，並能察覺性別角色的定位，以增進生涯規劃的知能。本研究係以自編的「生涯覺知量表」(詳附錄一)測驗受試者生涯覺知在完美主義、外在取向、逃避順從、自我價值、工作抱負等五大因素的得分，以及其中特別以生涯自我效能、角色刻板印象、性別刻板印象等分量表的得分為依據。

三、融入式教育方案

本研究係指將生涯發展教育分段能力指標及延伸性的發展活動設計(包括大哥哥/大姐姐師徒制、週六課餘體驗活動)，融入相關的九年一貫課程七大學習領域中之語文、數學、社會、健康與體育及綜合活動等教學活動中，以增進學生生涯發展與體驗學習的知能，而各學習領域授課節數則不受影響。

第四節 研究範圍與限制

本研究之研究範圍與研究限制如下所述：

一、就研究對象而言

本研究以實驗小學五年級 33 名學童和縣立小學五年級 29 位學童為研究對象，研究樣本未涵蓋其他年級或其他學校，研究結果僅能解釋實驗小學五年六班和縣立小學五年甲班學童的生涯發展成效與融入式生涯發展教育課程之關聯，無法對其他學童作普遍性的推論。

二、就蒐集研究資料範圍而言

在量化資料方面主要以「生涯覺知量表」3 次施測的資料為蒐集範圍，在質化資料方面則以 2 位夥伴教師的訪談紀錄單進行蒐集整理，其他蒐集資料的方式，如觀察、教學日誌、師生課程回饋單等，並不在本研究的蒐集範圍。

三、就研究方法而言

本研究旨在由量化和質化的方法進行研究工作，在量化研究方法上，主要以「生涯覺知量表」作為探討融入式生涯發展教育成效之施測量表，進行調查及統計分析工作。在質化研究方法上，則以教師的訪談紀錄單為探討範圍，進行質性分析，以補實量化資料之不足。至於內在效度的威脅，可包括：生長與成熟。另外，方案外的教育活動效果亦可能影響本研究的成效。

第二章 文獻探討

本章針對研究主題，整理相關的研究與文獻，以奠定本研究的理論基礎。全章共分四節：第一節生涯發展之意涵與相關理論，第二節兒童生涯發展教育之理念與內涵，第三節生涯發展教育之實施方式，第四節影響生涯發展概念之相關因素。

第一節 生涯發展之意涵與相關理論

一、生涯發展之意涵

(一) 生涯發展之意涵

蔡培村（1994）指出生涯發展是個人連續且呈階段性的發展歷程，在時間上是指個人出生到死亡所經歷的人生歷程；在空間上是指個人與周圍環境的交互作用；在心理上是指個人在心智與人格特質的成熟與變化；在社會上是指個人的社會角色與責任義務的轉換。Herr 與 Cramer（1996）提出生涯發展是指個人因心理、社會、教育、體育、經濟和機會等因素相互影響，而綜合形成終其一生發展性的生涯歷程，與個人的心理及行為發展息息相關。此一連續不斷的發展歷程，包括個人在家庭、學校、社會與工作上有關的經驗，及其擔任的職務、角色，但同時也涉及其他非工作或職業的活動，亦即個人生活中，食、衣、住、行、育、樂各方面的活動與經驗（林幸台，民 76；金樹人，民 77）。

Hoyt(2001)認為在過去的30年，投注於生涯發展歷程的改革，比教、學歷程的改革要來得多且快速。自從生涯教育被提出後，最明顯的成功指標中是學校諮商師採用新方法，諮商師的指導行為也在改變。生涯發展的概念不再只是應用於有報酬的工作上，學校諮商師必須幫助學生同時計畫及考量到教育和工作，諮商師幫助學生學到找尋工作的技術（job-seeking skills）及適應工作變遷的技巧（job-changing skills）。

綜上所述，生涯發展是一生持續發展的歷程，在此歷程中，個體藉由不斷的探索，與社會環境持續互動，了解個人的興趣、人格特質、價值觀，培養生涯自我效能，並減低性別、角色刻板印象，進而產生自己獨特的生涯發展體系，並且在生涯發展中不斷地改變與適應。

（二）生涯發展對兒童發展的重要性

依據八十五學年度國小新課程標準，輔導活動為三年級以上的必修科目，而生涯輔導更是其中的重點項目。現階段實施的九年一貫課程六項重大議題中，更列入生涯發展，期待提升學生生涯規劃與終身學習的基本能力，使學生適性發展，以因應快速變遷的社會環境。

美國國家生涯發展指引（National Career Development Guidelines）列舉出一般國小、國中、高中及成人在生涯發展方面應具備的能力，對國小學生而言，這些能力包括自我概念的發展、與他人溝通技巧的學習、了解成長及改變的重要性、了解學業成就的重要性、了解工作與學習之間的關係、知道如何使用生涯方面的資料、了解責任感與良好工作習慣的重要性，以及知道工作如何滿足社會需求及達成社會的功能（引自廖鳳池、王文秀、田秀蘭，1998）。這八個項目，點出生涯教育在小學階段學童的重要性。

Smith（1968）提出國小應提供生涯教育，以增加學童的生活經驗，進

而促使兒童（引自廖鳳池、王文秀、田秀蘭，1998）：

1. 延伸對工作世界的認識。
2. 了解工作的多元意義。
3. 減低對某些職業的錯誤認知。
4. 辨識工作和工作人員產生變化的成因。
5. 明白及能夠說明興趣、能力及價值觀念在生涯發展過程中的重要特性。
6. 明白現今所接受的教育和將來工作之間的關聯性。
7. 能夠培養一些做決定的技巧。

一九九六年 School Curriculum and Assessment Authority (SCAA) 強調小學生經由生涯教育課程獲得生涯經營技能的重要性，此外，他們也建議做決定、計畫行動、協商和自我推薦的能力，能在小學階段開始培養（引自Gothard, 1998）。

Gothard (1998) 指出生涯教育有助於學童：

1. 藉由思索他們自己的特性、技能，以及探索他們在個人工作角色和活動的興趣，以了解個體自己及發展個體自己的能力。
2. 藉由探索人們在工作上使用的知識和技能，以深入探討生涯和發展機會，提升個體對於不同工作種類的理解力，以及了解職業如何和為何轉變的背景意義。

Yawkey 和 Aronin (2001) 主張生涯教育在於協助學童：

1. 確保每一年皆能關注其職業發展。
2. 指導學生了解職業的重要和工作世界。
3. 提供學生機會將過去參與的各種職業活動與討論連結在一起。
4. 作為進階課程內容與在校經驗之生涯預備。

5.提供特定機會給個別或一群學生，把學校諮商師當作諮詢對象與訊息提供者及團體生涯機會的激發者。

6.增進特定活動的進行和特殊資源的使用。

許永熹（1994）指出生涯發展教育課程可幫助學童：

- 1.從事「自我探索」
- 2.從事「生涯探索」
- 3.培養「生涯決策」的能力
- 4.培養「生涯計畫」的能力

邱美華、董華欣（1997）指出國小生涯發展教育的功能在於幫助學童：

- 1.懂得「認識自己的能力、價值和興趣是將來教育以及職業選擇的基礎」。
- 2.了解「經由目前的計畫與準備可以達成未來的目標」。
- 3.體認學術上的技巧（讀、寫、算）和其他事務之間的關係，以及如何將這些東西運用在未來的教育和工作的選擇之上。
- 4.描述為不同人們服務的工作之目的。
- 5.拓展對於工作世界的知識，從其熟悉了解到其不熟悉不了解的領域。
- 6.了解工作的神聖，尊敬從事各種工作人們以及他們為社會所作的貢獻。
- 7.了解各行業的人們相互之間的依賴性。
- 8.有系統地消除他們對於不同職業的曲解。
- 9.善於利用有關的職業資料。
- 10.發展出工作的態度與價值

心理學大師 Freud 對兒童階段的發展相當重視，他強調個人早期經驗對日後成人行為的影響。心理學家 Erikson 的發展理論也強調早期成功的發

展經驗，有助於個人日後各階段發展任務的達成，幼兒時期發展出的特質均為日後人格特質形成的基礎，而人格特質與興趣的發展對往後的生涯選擇行為影響相當深遠。

綜上所述，生涯發展教育對國小學童而言有其必要性與重要性，生涯發展教育的定義，並非狹隘的就業安置或職業輔導，而是廣義的認識自我、工作世界、個人與工作世界之間的關係，探索全人發展的真諦。生涯發展教育已不是讓兒童決定一個未來的發展方向而已，而是多方位的了解自己、認識外在的環境、辨識自己各方面人格特質與外在世界之間的關係，並使學童不致在生涯發展過程中過早定向與分化，適切的生涯發展教育對國小學童而言是有其重要性。正確的生涯發展教育，能激發學童的多元智慧，使學童對於未來發展方向，能朝多元化、全方位的架構紮根。

二、生涯發展相關理論

生涯發展是一個終身的歷程，並且常被認為與工作有關的個人成長、學習和發展的過程，個人從出生到退休、死亡所經歷的經驗，所扮演的角色，均包含在生涯發展的過程中，它是累積經驗、生涯決策和適應所貫穿個人的連續性歷程。

生涯發展階段的理論興起於 1950 年代，當時許多學者專家不約而同的提出各具特色的理論論點，其中包括：生涯發展理論、生涯選擇理論、生涯決定理論及生涯未定向理論，下述簡要介紹生涯發展理論，並將焦點著墨於國小學童生涯發展在整個人生過程中生涯發展的角色與階段上。

（一）生涯發展理論

1、Super 生活——生涯發展理論

Super (1980) 依據個人在不同發展階段及所扮演的不同角色描繪出一個「生活-生涯彩虹圖」(圖 2-1)，來說明在人生各個發展階段中主要角色的自發性組合。第一層是人生發展歷程的「生活廣度」由出生到死亡區分為五個階段依序是；成長（出生至十四歲）、探索（十五歲至二十四歲）、建立（二十五歲至四十四歲）、維持（四十五歲至六十五歲）及衰退（自六十五歲以後），小學階段的學童，主要處於第一階段的成長階段。在此階段經由重要他人認同的結果發展出一套自我觀念，而其有關的概念，包括興趣、態度、能力及需求的滿足。

Super 又將成長階段區分為：幻想期（四至十歲），主要特徵是兒童的幻想與角色扮演。興趣期（十一至十二歲），兒童對自己的期望或未來期許，以興趣為決定因素。能力期（十三至十四歲），主要特徵是能力的覺察及發展。

第二層是在同一時期扮演不同的角色的「生活空間」，包括兒童、學生、休閒者、公民、配偶、家長、工作者及退休者九個角色。國小階段的學童扮演的角色為小孩、學生、休閒者及公民。

Super (1990) 由自我概念理論衍生其後所提出的「拱門模型」理論(圖 2-2)，拱門左右二大基石分別為生理基石和地理基石，是由個人心理特質與社會因素所形成，用以描述個人一生中所經歷不同角色的多變性，此一模式的應用，說明生理上、心理上以及社會經濟上的決定因素如何影響生涯的發展，當個人運作或成長時，社會性的因素與個人的生理及心理特質會產生交互影響（引自吳芝儀，2000）。

綜上所述，國小高年級學童正處於成長階段的興趣期，興趣是影響活動和期望的主要因素，學童透過學校與家庭對師長、父母等重要他人

的觀察或認同、同儕相處及社會參與，發展「自我概念」，培養學童的生涯覺知，統整學童的自我形象，以逐漸發展學童的能力與興趣。

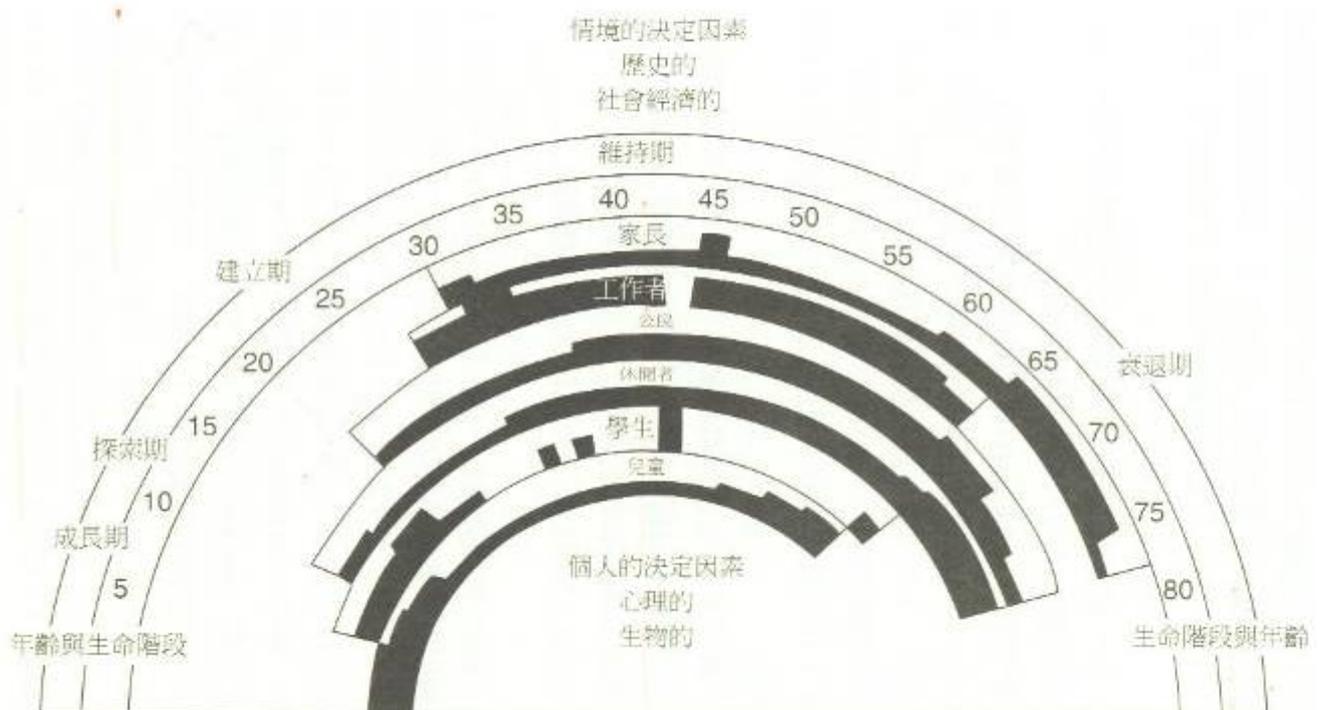


圖 2-1 生活-生涯彩虹圖 Super (1990:212) (引自吳芝儀, 2000:40)

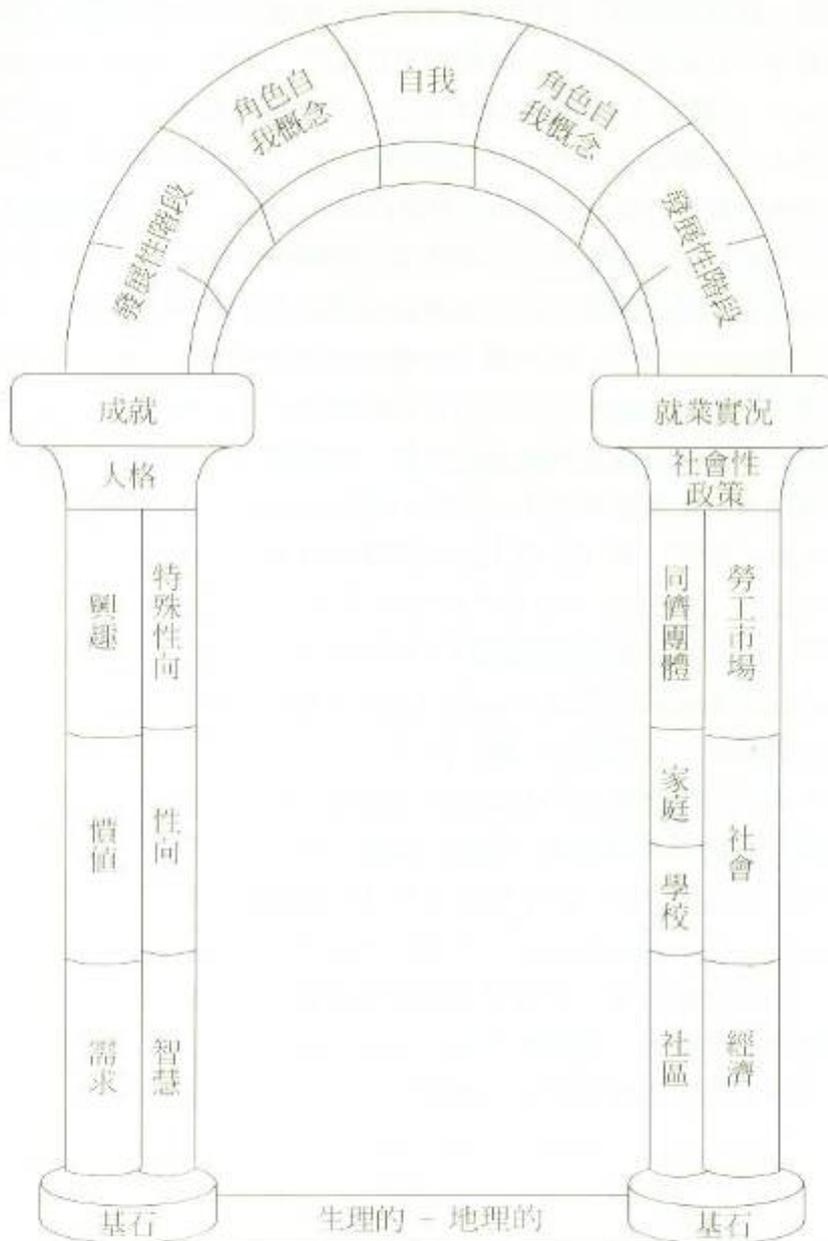


圖 2-2 生涯發展的拱門模型 Super (1990:206) (引自吳芝儀, 2000:45)

2、自我發展理論

Tiedeman 和 O'Hara (1963) 從 Erikson (1963) 的社會心理學發展觀點取經，強調「自我認定」(ego-identity) 在生涯發展歷程中的重要性。Erikson (1963) 將人生全程的發展劃分成幾個階段，各有其特色的發展任務與危機。Tiedema 和 O'Hara 提出「生涯發展模式」包括二階段：1. 預期(anticipation) 或職前 (preoccupation) 階段－包含探索、具體、選擇、澄清。 2. 實踐 (implementation) 或調適 (adjustment) 階段－包含歸納、革新、統整。

小學階段正處於 Erikson 所稱的「勤奮進取 vs 自貶自卑」，此時期兒童的心理社會危機在於能否發展出「勤奮進取」以克服「自貶自卑」，兒童如能順利解決危機，即能培養其求學、做事的基本能力，發展職業上的認同，以免使其對參與工作喪失信心，而導致自卑、逃避和孤立（引自江南發，1991）。而青少年期（12~20 歲）正處於 Erikson 所謂「自我認定 vs 認同困惑」階段，「自我認定感」的達成是此時期最重要的發展任務，生涯發展是一個「自我認定」分化的持續性歷程，亦即個人透過其人格與社會互動的歷程。晚近 Tiedeman 和 Miller-Tiedeman (1984) 更加強調個人具有創造自身生涯、主導生涯發展方向與決定歷程的力量，並致力將「自我增能」(self-empowerment) 作個人生涯決定歷程的重心，並透過自我覺察與自我瞭解，個人即有能力作出對自己最好的生涯決定，並在實踐生涯決定的歷程中不斷地自我修正，以達成自我設定的生涯發展目標（引自吳芝儀，2000）。

綜上所述，Tiedeman 和 O'Hara 強調自我的發展，同時也不忽略個人所處的環境因素，整個決定模式中強調自我覺察此一認知因素，並重視個人需求與工作要求之間的平衡，他們的理論促使一套問題解決系統的發展，包含認知能力的培養、自我與家庭的分化及心理社會發展理論中提及的危

機處理方式（林幸台、田秀蘭、張小鳳、張德聰，1997）。

3、職業抱負理論

1980 年代，Gottfredson（1981）認知到自我概念在個人職業發展中的關鍵性，試圖統整社會系統與心理學觀點，提出「職業抱負」（occupational aspiration）的發展性理論。Gottfredson（1981）將生涯發展劃分為四個階段（如表 2-1），分別是第一階段（三至五歲）：大小及權力取向階段，兒童憧憬成人的職業角色代表的權威。第二階段（六至八歲）：性別角色階段，兒童易受到性別角色差異的影響。第三階段（九至十三歲）：社會評價階段，兒童易受到名聲地位的影響。第四階段（十四歲以後）：內在、獨特自我階段，發展出較強烈的自我意識，並以自我的興趣為導向（引自吳芝儀，2000）。

綜上所述，國小高年級學童正處於社會評價階段，此時期的兒童逐漸發展出對社會階層的看法，並開始了解能力和工作之間的關係，也能夠觀察到一般人對不同職業的看法，他們對自己未來職業的期望是與社會評價有關的（廖鳳池、王文秀、田秀蘭，1998）。

表 2-1 職業抱負發展模式

階段	年齡	發展指標
階段一	三至五歲	發展出對大小、權力的概念，了解自己和大人不同。
階段二	六至八歲	發展出對性別角色的概念，知道男性和女性的差異。
階段三	九至十三歲	發展出對社會評價的概念，知覺到社會階級的差異，偏好具有較佳名聲地位的工作。
階段四	十四歲以後	發展出較強的自我意識，知覺到自我和他人的差異，形成特定的職業抱負。

Gottfredson (1981;1996) ; Sharf (1997) (引自吳芝儀，2000：54)

(二) 生涯選擇理論

1、特質因素論

特質因素論的發展主要源自 Parsons 對職業輔導方面所建立的一些基本原則，他認為一項聰明的職業選擇應該包括三個步驟，即 1.認識自己：包括自己的興趣、性向、能力、價值觀念、人格特質，以及各方面的限制。2.認識工作世界、包括各類職業所要求的工作條件。3.對自己以及工作世界兩方面所得資料作適當的推理，找出這兩者之間的關係，並作一個適當的配合（引自林幸台、田秀蘭、張小鳳、張德聰，1997）。

特質因素論的基本假定是，個人特質與工作要求條件可以相互適配，來找出理想的工作生涯，故又稱作「適配理論」。特質因素論擅長以一組特質或人格特質來界定不同類型的人，同時也以一組工作上所要求的條件或資格來界定不同類型的工作（吳芝儀，2000）。

綜上所述，特質因素論強調個別差異之現象和認識工作世界的重要

性，國小高年級學童，應依照個人的人格特質，並整合對自己和工作世界的深入瞭解，就所得的資訊作適當的推理，俾以對生涯發展作最佳的選擇。

2、心理需求論

Roe (1956) 的心理需求論主要源自於 Maslow (1954) 心理需求階段理論，並探討生存、安全、愛與歸屬、肯定尊重、自我實現等的心理需求是否獲得滿足或遭受挫折的經驗及影響個人選擇特定職業的程度，Roe 並主張人格發展受到兒童時期心理需求滿足與否的經驗影響，而這些經驗又會受到家庭社經條件或文化背景的向度所影響（引自邱美華、董華欣，1997）。

至於早期經驗中，心理需求之滿足與否，對職業選擇的影響有下列數個層面（吳芝儀，2000）：

- (1) 兒童在成長發展過程中，心理需求滿足，較不會變成潛意識中主導職業行為的主要來源。
- (2) 如果兒童早期經驗中，需求不能滿足或受到延宕，則該需求會變成潛意識的驅動力，主導其用於滿足需求的職業行為。
- (3) 兒童早期經驗中，較高層次的心理需求（如尊重、自我實現等）無法獲得滿足，則可能會消失。
- (4) 如果較低層次的心理需求（如生存、安全、愛與歸屬等）無法在兒童早期獲得滿足，那麼會成為後期職業選擇的最大主宰力量，並妨礙其高層次需求的發展。

綜上所述可知，由於個人對於各層次的重視程度有差異，造成工作價值的差距，影響著個人的生涯選擇與發展方向。生涯選擇經由工作價值的達成，反映出心理需求在工作中被滿足的方式與程度。

(三) 生涯決定理論

1、社會學習論

社會學習理論為行為學派大師 Bandura 所提出，他強調個人學習經驗對人格與行為發展的影響，John D. Krumboltz、Anita M. Mitchell 和 H. B. Gelatt 於 1975 年首度將社會學習理論運用於生涯決策的理念上，目的在簡化生涯決策的過程（陳金定，1987）。Krumboltz 認為個人的生涯發展歷程相當複雜，其理論主要目的在說明影響一個人決定進入某一個職業領域的因素，這些因素包括：遺傳及特殊能力、環境及重要事件、學習經驗與任務取向（Mitchell & Krumboltz, 1990；引自林幸台、田秀蘭、張小鳳、張德聰，1997）。

這些影響因素之間交互作用產生四項結果，包括（Mitchell & Krumboltz, 1984；引自邱美華、董華欣，1997）：

- （1）自我觀察的推論：對個人自我表現的評估或推論。
- （2）世界觀的推論：對環境與未來發展所做的評估與推論。
- （3）工作取向的技能：適應環境的認知、操作能力與情緒反應。
- （4）行動：綜合各種學習經驗，所作的實際行動。

個人出生即具有天賦的特質和特殊才能，隨著成長，個人會遇到許多環境與文化的事件和情境，從中學習解決事情的技能和建立自我觀察的能力，選擇成功的經驗而避免失敗的機會，這整個作決策的過程是動態的，當個人因學習經驗而改變時，情勢也跟著轉變，因為環境、文化和社會情境是具有彈性的（許淑穗，1998）。

綜上所述可知，個人的生涯發展歷程是一連串抉擇的過程，而家庭和學校是重要的環境因素，學校中的師生互動和同儕關係及家庭中的親子互

動關係，均會導引學童發展生涯興趣、自我潛能、獨特的人格特質，促使他們學習自我觀察和作決定的能力。

2、社會認知生涯理論

Lent、Brown 和 Hackett (1993) 的「社會認知生涯理論」是以 Bandura (1977; 1986) 的社會學習理論及生涯自我效能理論 (Hackett & Betz, 1981) 為基礎所發展出來的。理論內涵主張個人的生涯選擇是自我概念和環境中學習經驗交互作用的成果，思考和認知能力為生涯決定和發展過程中的一部分，而影響行為的是個人的信念系統，以及用來緩和或調整行動的認知過程 (如自我效能)。生涯發展與選擇過程中的三個重要認知概念包括：自我效能、結果期待和個人目標 (Lent, Brown & Hackett, 1993; 引自吳芝儀, 2000)。

Betz 於 1992 年認為自我效能訊息的來源包括：表現成就、替代學習、情感激發、言語說服，經由個體自我效能的知覺，進而產生三種行為的類型：選擇、表現與堅持 (引自黃淑敏, 1999)。Lent、Brown 和 Hackett 利用社會認知生涯理論之生涯興趣發展與生涯決定歷程，如圖 2-3，將自我效能視為達成生涯目標的重要因素 (引自吳芝儀, 2000)。

陳玉玲 (1995) 指出自我效能的內涵是特殊性、動態的、多向度、個別性，具有自我指示思考的功能，引導改變個人的行為，具有統整的效果。隨著 Bandura 自我效能理論概念延用於個體生涯行為，進一步發展出生涯自我效能理論，重視個人因素、環境和個人行為三者之間交互影響的關聯，強調經由個體的認知歷程，可以進而調整或緩和生涯決定行為。

綜上所述可知，生涯自我效能是探討個人生涯決策與生涯選擇的重要研究變項之一，並且可以有效增進生涯行為的了解，以及解釋和預測選擇方向的考慮範圍與信心，最終產生不同程度的生涯自我效能感。

3、認知發展論

Knefelkamp 和 Sleptiza (1976) 由認知發展觀點，匯集 Perry 的智慧-倫理發展架構、Erikson 的人格發展階段說，以及多位學者實證研究結果，提出認知發展理論，並主張個體在生涯發展歷程中，有一連串質的變項，共有九項，包括 (引自邱美華、董華欣，1997)：

(1) 控制信念 (2) 分析 (3) 綜合 (4) 語意結構 (5) 自我處理 (6) 開放及有彈性的見解 (7) 負責任 (8) 扮演新角色的能力 (9) 自我冒險的能力。再經由這九個質的變項，可分為四個時期九個階段，其發展層次逐漸朝向對個人自我認定、價值觀及整體生活計畫歷程間的互動關係更趨統整了解，而做出更恰當的生活抉擇。

第一時期：二元論

- (1) 階段一：完全依賴外界權威，在生涯決定上未失調，只想找到唯一可能的正確職業。
- (2) 階段二：覺察正確抉擇的可能性，因此產生焦慮，卻無法有效處理困擾，須靠權威者提供答案。

第二時期：多元論

- (1) 階段三：個體了解生涯抉擇有太多可能性，導致矛盾增加，透過諮商協助，進行自我分析，並考慮自我價值與生涯抉擇關係。
- (2) 階段四：了解抉擇過程的各種細節，並能區辨內外在因素，外在因素仍為其主導力量。

第三時期：相對期

- (1) 階段五：探索-實踐階段，了解各種可能選擇並列出個人需求順序，澄清自己對生涯期望。
- (2) 階段六：綜合階段五的檢視成果，但面對最後抉擇問題，仍不敢

承諾。

第四時期：相對承諾期

- (1) 階段七：統整自我與生涯角色，有自信不再焦慮，且思索如何實踐新角色。
- (2) 階段八：從各種承諾中進一步澄清其價值觀、目的與自我認定。
- (3) 階段九：能自我肯定，並深入了解人、我及環境的交互作用，積極尋找新的學習經驗及發展。

綜上所述，Knefelkamp 和 Sleptiza 以認知來探討生涯決定信念，可以看出外界權威、自我價值、外在因素、生涯角色與自我認定等因素在個體生涯發展歷程，佔有重要的影響力量，值得深入探討。

(四) 生涯未定向理論

1、認知行為論

Thompson (1976) 首先將認知行為理論引入生涯研究的領域，主張人們面臨的職業難題，係根源於「錯誤概念」，例如過度主張唯一性、正確性、終始性等，並對職業測驗的效能有不正確期待，使個體沒有信心作出生涯決定（引自吳芝儀，2000）。

Doxle (1992) 主張引起錯誤結論和負面感受的錯誤認知，包括（引自吳芝儀，2000）：

- (1) 自我挫敗陳述：陳述中呈現功能不良的自我評價。
- (2) 完美主義的敘述：為行為訂定過度嚴苛標準，使個體陷入充滿自我批評的負面自我形象。
- (3) 負面經驗過度類推：基於過去遭受挫折的負面經驗，過度類推即

將面臨的挑戰，以致裹足不前。

(4) 負面誇大：過度誇大負面事件結果的嚴重性。

(5) 不真實陳述：基於不恰當資訊，導致對現實的錯誤認知。

(6) 對時間效應的忽視：易於忽視時間變化對個人成長的影響。

錯誤結論和錯誤認知，導致個體在生涯決定歷程產生未定向的效應，其中自我挫敗、完美主義、負面經驗類推、負面誇大、不真實陳述、忽視時間效應等因素影響個體生涯決定甚鉅，值得作深入研究。

綜合上述的生涯發展理論得知，各派理論雖然從不同角度切入來探討個體生涯發展的各種議題，然而皆強調生涯發展是一個由出生到終老持續不斷的發展歷程，並且重視早期兒童的發展階段，強調兒童期是個體生涯發展的基石，所以提供學童自我探索的機會，協助兒童發展正確的生涯信念，避免受制於完美主義、外在取向、逃避順從、自我價值、工作抱負、性別角色原型的影響，是本研究的探討重點所在。

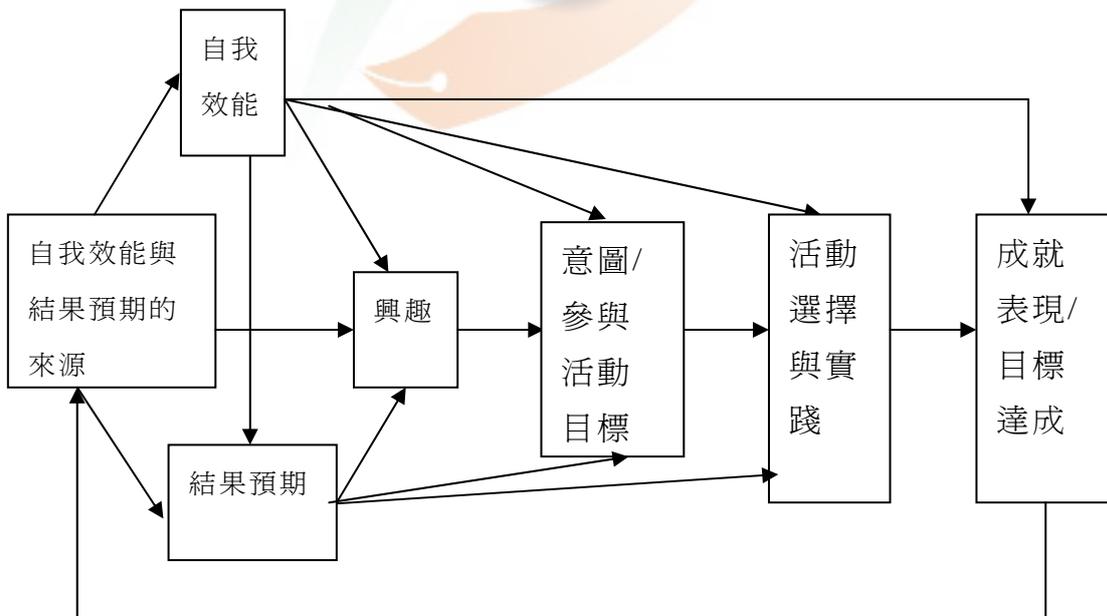


圖 2-3 社會認知生涯理論之生涯決定與生涯發展模式 Lent, Brown & Hackett (1993)

(引自吳芝儀，2000：93)

第二節 兒童生涯發展教育之理念與內涵

九年一貫課程改革的一大特色是倡議將六大議題之一的「生涯發展教育」，融入於七大學習領域中，藉由生涯發展概念融入學習課程與活動中，培養學生自我覺察、生涯覺察、生涯規劃的能力。欲順利推動「兒童生涯發展教育」，應了解「兒童生涯發展教育之理念」，再深入剖析「兒童生涯發展教育之內涵」。

一、兒童生涯發展教育之理念

(一) 生涯發展教育議題制定的背景

生涯發展從 1850 年代起即被逐漸重視，當時因工業革命的衝擊，使許多國家導致社會及工作環境上的重大改變。從此許多學者對生涯發展進行大量且廣泛的研究（Gullekson, 1995; McMahon, Gillies, & Carroll, 2000; Yawkey & Aronin, 2001; Anderson, 2002），也出現許多不同學派的生涯模式及理論導向，可謂百家爭鳴、百花齊放。

曾任美國教育署長 Sidney P. Marland 博士於一九七一年促使生涯心理學發展到實際的領導地位，他並強調生涯教育是改善教育的主要方法（Tiedeman, 1975）。教育部於八十七年九月三十日公佈「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」，確定「生涯規劃與終身學習」為國民十大基本能力之一。八十七年十月十七日教育部召開「九年一貫課程分科綱要小組召集人聯席會」，會中李隆盛（2000）建議增列生涯發展為重大議題之一，獲得與會委員及主席林昭賢次長的支持，並決議在資訊、環保、兩性和人權四項重要課題外，增加生涯發展課題，交由李隆盛教授主持的「科技」（2000

年1月改名為「生活科技」)課程研修小組一併研修。生涯發展課題基於九年一貫課程之精神，為確認一至九年級學生所應具備之生涯發展核心能力及融入各學習領域課程之方式(教育部，1998)，為生涯教育議題奠定深厚的基石。

生涯發展議題研究小組先收蒐集相關文獻，整理可供參考之相關理論基礎，並同時由小組召集人參與九年一貫課程各聯席會，及生涯發展議題副召集人參加九年一貫課程五大議題小組之會議。該研究小組依據蒐集之相關文獻，研擬生涯發展議題之綱要草案。各議題研修小組也進行多次研討，最後彙整資料，生涯發展議題研究小組訂定出生涯發展融入課程之五項目標。

研究小組邀請大專及中小學生涯輔導人員代表、以及七個學習領域和其他四個學習課題研訂小組代表與會，經過諮詢會議討論和修正，其中更與師大學生輔導中心之研究員作深入之討論，最後確認各階段生涯發展核心能力指標。

確認階段能力指標後，議題綱要主要內容之研修便由小組從文獻中進行歸納與分析，提陳議題綱要與十大基本能力之關係與其內涵。從分階段能力指標與部頒之十大基本能力交叉關聯，小組研討整理出其相互關係，從理論文獻中，小組多次研討議題之內涵與主要內容，並提出建議整合之學習領域，及對主要學習內涵提出說明(方崇雄、陳玫良，1999)。到此一階段生涯教育議題的相關內涵就此確立，九年一貫生涯發展教育議題融入式教學策略，正式邁入新的紀元。

(二) 生涯發展教育的基本理念

生涯發展教育在理論上應該連貫幼稚園到成人階段，成為教育歷程中

不可缺少的一部分。生涯教育融入現有的學校課程，總被視為是協助個體生涯發展最可行的方式（方崇雄、陳玫良，1999；李隆盛，2000；謝勝隆，2001；方崇雄、周麗玉，2003；Hiebert, 1993; Cuevas, 2001; Hoyt, 2001）。生涯教育不應只是在傳統的課程外增加一個額外的科目或單元，而應將生涯的理念融入現有的課程中。因此，生涯發展課程須活動化、豐富化，使學生了解自己、工作世界和兩者之間的關聯，做好生涯規劃（教育部，2001）。

生涯發展議題係基於九年一貫課程之精神，其目的在使學生：

- 1.自我覺察：了解自己的優缺點、能力、價值觀等。
- 2.生涯覺察：熟悉工作取向、社會的價值與個人價值系統整合，以運用於生活。
- 3.生涯規劃：妥善安排個人生涯，運用環境資源，發揮自我潛能，達成既定生涯目標。

生涯發展議題之具體目標為：

- 1.瞭解自己，培養積極、樂觀的態度及良好的品德、價值觀。
- 2.認識工作世界，並學習如何增進生涯發展基本能力。
- 3.認識工作世界所需一般知能，培養獨立思考及自我反省，以擴展生涯發展信心。
- 4.瞭解教育、社會及工作間的關係，學習各種開展生涯的方法與途徑。
- 5.運用社會資源與個人潛能，培養組織、規劃生涯發展的能力，以適應社會環境的變遷（教育部，2001）。

上述生涯發展議題之基本理念，經參考認知發展與生涯發展輔導相關研究，與領域議題研討小組、教師代表研商後，擬定各階段生涯發展核心能力指標，並與十大基本能力結合，以及與分段能力指標內容相對應（郭金水，2001）。生涯發展教育議題的完整輪廓，也正式展現在國人面前，若

能使生涯發展教育議題發揮其真正的效益，必能塑造學生朝全人發展的目標邁進，彰顯學校教育的效能。

綜上所述，九年一貫課程中，六大議題之生涯發展教育議題制定的背景，深具時代性的意義，期待藉著融入式的教學方式，來啓發學生生涯發展全方位的知能，而且著重焦點已從國中階段轉移至國小階段來落實，更深具其遠瞻性。

（三）生涯發展教育融入學習領域的理念

Hiebert（1993）建議生涯教育和概念在所有年級的所有課程採用融入或統整的方式，學校諮商師的角色在於促使全體教師融合生涯教育，並協助學生發現自己的短處、挖掘潛能，並了解不同職業的需求。

McMahon、Gillies 和 Carroll（2000）引述 Betz（1993）的說法：青年人生涯發展教育的重要性不能低估。澳大利亞教育委員會於一九九二年確認由發展生涯教育課程的結果，發現生涯教育的價值。此制度建議從學前到往後的教育，應將生涯教育融入所有的課程，學生從中能獲得最大的利益，而老師也更能把教室活動與工作世界作聯結。

Cuevas（2001）提出在美國教育工作者必須藉由生涯教育融入每一所公立學校的課程，來帶領「學校到生涯運動」（school-to-career movement），當課程和活動與真實世界、生涯選擇和工作機會聯結時，學習動機是高昂的。我們必須結合整個社區，在特定的工商社區合作和發展創造性的方法，來確保融入方式的成功和培養訓練有素之服務人才。

Cuevas 認為「學校到生涯運動」不是另一個教育運動，他同時是在日益競爭的市場中關乎經濟的發展、生活的素質及成功致勝能力的養成。

Hoyt（2001）認為生涯教育藉融入式成爲教育改革中較不花費代價的

方法，它不是附加的，而是教室內定期活動中的一部分。作為代替雇用特殊的生涯教育教師，現在所有的教師都被要求花他們的部分時間作生涯教育老師。

高雄市政府教育局在羅文基局長任內根據生涯發展教育的理念與精神，編輯「生涯發展教育教學方案手冊」，內容包括：自我探索、三級產業初探、認識生涯類群及生涯規劃等四類，涵括生涯發展教育的自我覺察、生涯覺察、生涯規劃，並希望透過各種活動及方式將教學方案融入七大領域學習課程中。

方崇雄和陳玫良（1999）主張透過將生涯發展的概念融入各學習領域的教學活動中，將有助於各學習領域目標的達成。並建議生涯發展議題課程規劃，若能由輔導室或輔導中心統籌，並結合各領域的教師，共同參與規劃，將生涯發展的理念融入各學習領域的教學活動中，將可達成學生全方位的生涯發展目標。

教育部（2001）指出生涯教育應從幼稚園連貫到成人階段，成為教育歷程中不可缺少的一部分。將生涯概念納入現有的學校課程中，一直被認為是協助個人生涯發展的最可行辦法。生涯教育不應只是在傳統的課程外增加一個額外的科目或單元，而應將生涯的理念融入現有的課程中。九年一貫生涯發展課程的融入是一種策略，希望教師將生涯有關的活動融入七大學習領域之中。

李隆盛（2000）認為生涯發展課程須融入顯著和潛在課程，透過多元管道，經由各層面的課程實施配合措施，才有可能落實，並以結合學校課程計畫、教材編選、教師知能三項配合措施為發展主軸。

郭金水（2001）以「生涯覺察」的勞動生產與產業經濟學習為例，指出九年一貫課程「生涯發展」議題融入社會領域在能力指標與學習內容對

應與學習順序的問題與可能性。並主張如何根據「生涯發展」議題核心能力融入各學習領域分段能力之學習內容，以及教學策略與方法等做有系統的探討，誠屬刻不容緩的課題。

方崇雄（2001）期望學校中生涯輔導的發展型態也能有多元文化的思考角度，使教育策略將生涯發展的概念融入教導與學習活動中，將學術的世界延伸到工作的世界，以幫助學生學習學術、職業與基本的技巧。

謝勝隆（2001）指出生涯教育議題融入各領域課程教學，就型態而言，不能以舊思維的專案教育視之，而應視為正式課程的一部分。就教學時間而言，其節數也屬於領域節數之中，亦視為平日教學時數的範圍。

葉于釧（2002）指出生涯教育融入各領域，應依下列過程作思考：1. 精熟各領域課程目標與單元，並嫻熟生涯教育的三大技能（自我覺察、生涯覺察、生涯規劃），以茲融合。2. 探討生涯教育融入七大領域與十大基本能力對應表，以及各領域可融入主題。3. 分析各領域可資融入單元配合點，並列成表列方式較易處理。4. 分析各領域與生涯教育詳細「結合」的教案。5. 透過教學與多元測驗過程，以瞭解成效。

方崇雄和周麗玉（2003）認為生涯教育融入學習領域的概念，是以學習領域為主體，教師應先掌握學習領域的能力指標，輔以生涯發展教育對應的能力指標，透過教學回饋的機制，將生涯發展教育帶入個別化的教學情境中，使生涯發展教育的教學目標能藉由領域學習的過程而達成。

綜上所述，有效提昇學校學習和工作之關係的覺察，是生涯教育計畫的重要目標。生涯發展教育融入七大學習領域中，有其時代性和重要性，各領域教師須精熟生涯發展教育的理念與價值，發揮具有創意的教學和轉化的能力，在教學活動設計時不著痕跡地帶入生涯發展理念，並經由教學回饋的機制，轉化生涯發展教育的內涵成為可以帶得走的基本能力，開創

學生更多元的學習機會，具有與現代生活接軌的知能。

二、兒童生涯發展教育之內涵

Bailry 和 Stadt (1973) 指出幼稚園到國小六年級的生涯教育，包括：

(一) 覺察階段 (幼稚園到國小三年級)

1. 自我覺察
2. 覺察不同形式的職業角色
3. 覺察自我責任
4. 發展分類和作決定的技巧
5. 學習與人合作的社會行爲
6. 尊重別人及其所從事的工作

(二) 適應階段 (國小四至六年級)

1. 發展自我相關概念
2. 發展工作世界相關的概念
3. 增進計畫自己時間能力
4. 促進分類和作決定的技巧
5. 發展適當的社會關係
6. 發展正確的工作態度和工作價值

美國全國職業資訊統合委員會 (National Occupational Information Coordinating Committee, NOICC, 1992) 提出國小學童生涯發展重點，包括(引自吳芝儀，2000)：

(一) 自我知識

1. 了解正向自我概念之影響
2. 發展與他人互動之技巧

3.察覺個人的覺察與改變

(二) 教育與職業的探索

- 1.了解教育成就對生涯機會的幫助
- 2.了解學習和工作的關係
- 3.了解並學習應用生涯資訊的技巧
- 4.發展找尋和獲得工作所必要的知識技能
- 5.了解工作與社會需求及社會功能間的關係

(三) 生涯規劃

- 1.學習作決定的技巧
- 2.了解生活角色相互間的關係
- 3.了解不同職業和男女性別角色的變化
- 4.了解生涯規劃的歷程

Seligman (1994) 提出一些生涯教育的重要目標，包括：

- (一) 增加工作內涵的理解力，對當地社區和職業的了解
- (二) 激發自我尊重和個體自我認同的發展
- (三) 增加安全、自主及好奇的感受力
- (四) 幫助學童認同自我的價值、興趣和能力
- (五) 增加了解學科、休閒興趣及職業之間的關係

許永熹 (1993) 指出國小階段的生涯發展及目標，包括：

- (一) 經由自我探索與認知建立正向積極的職業自我概念
 - 1.自我勝任感與價值感的形成
 - 2.認識自我的獨特性
 - 3.了解自我有其統整性
 - 4.體認自我有其改變性、發展性

5.悅納自我獨特性及可能的發展型態

6.形成具體職業角色認同

(二) 由對工作世界的探索與認知達成生涯型態的認同

1.了解工作的價值與意義

2.廣泛地認識各類工作或職業的獨特性

3.認識各種職業常有其內在的關聯性

4.了解各種職業或工作的發展和改變性

5.進一步了解並接納自己可能的職業或生涯型態

(三) 生涯知能與特質的培養和準備

1.了解教育與學習的生涯功能和意義

2.了解各項知能、特質的共同性和特殊性

3.學會作抉擇、規劃、運用時間

4.學會與人合作和人際交往的能力

5.增進服務、負責與敬業的態度

教育部(2001)頒布的九年一貫課程綱要中,指出國小生涯發展教育工作目標,包括:

(一) 了解自己,培養積極、樂觀的態度及良好的品德、價值觀。

(二) 認識工作世界,並學習如何增進生涯發展基本能力。

(三) 認識工作世界所需一般知能,培養獨立思考及自我反省,以擴展國小生涯發展信心。

(四) 瞭解教育、社會及工作間的關係,學習各種開展生涯的方法與途徑。

(五) 運用社會資源與個人潛能,培養組織、規劃生涯發展的能力,以適應社會環境的變遷。

美國國家職業資料委員會（1995）提出國小生涯輔導的內容，包括（引自林幸台，1997）：

- （一）認識自己：知道自己的興趣性向能力及優缺點。
- （二）認識周遭環境及職業世界：了解工作世界的分類結構及工作類型。
- （三）了解學校體系中教育訓練與未來工作的關係。
- （四）在性別與工作角色差異及人與人之間個別差異的初步體認。

Drummond 和 Ryan（1995）提出國小生涯輔導內涵，包括：

- （一）了解建立目標的必要性
- （二）會應用決定技巧來解決學校的問題
- （三）了解自己的優缺點所在
- （四）了解自己長處和選擇工作之間的關聯
- （五）了解教育職訓和自己成就之間的關聯
- （六）明白生產過程和消費服務的內涵
- （七）能將不同的工作做分類，並了解工作所需扮演的角色問題
- （八）能探討個人思考過的工作優缺點
- （九）了解從事工作的人所肩負的權力與責任。
- （十）了解職業在社會上所扮演的地位。

林幸台、田秀蘭、張小鳳、張德聰（1997）認為國小生涯輔導教育的內涵，包括：

- （一）認識環境
- （二）瞭解工作世界
- （三）瞭解人與人之間的個別差異
- （四）增進學生自我覺察的能力
- （五）瞭解教育與工作之間的關係

綜合以上學者提出的看法，歸納國小生涯發展教育的內涵如下：

(一) 自我探索

- 1.了解個人的性向、興趣、價值觀、人格特質、職業自我概念
- 2.學習人際關係及如何與人合作的重要
- 3.形成進取及具體的職業角色認同
- 4.建立聽、說、讀、寫、算等基本技能。

(二) 職業探索

- 1.覺察個人喜好的工作價值與型態
- 2.了解不同型態的工作角色
- 3.辨別職業訊息與狀況
- 4.學會蒐集職業資訊的技巧
- 5.認識工作與社會發展之間的關聯

(三) 職業性別角色刻板印象

- 1.降低學童對職業的性別角色偏見
- 2.了解相關的生活型式
- 3.認識個人目前扮演的角色
- 4.澄清性別角色刻板印象，對職業抉擇多元及開放。

(四) 生涯規劃與探索

- 1.培養解決問題及作決定的技巧
- 2.培養規劃及應用時間的能力
- 3.學會互助合作和人際交往的能力
- 4.了解生涯規劃歷程，進而發展生涯規劃的能力。

第三節 生涯發展教育之實施方式

一、生涯教育方案實施方式

Jesser(1976)指出一份完整的生涯教育方案，包括對工作世界的認知，宏觀的職業導向，對所選擇的職業群作深入的探索、生涯準備、對經濟體系的理解，以及對學生的就業安置等(引自吳芝儀，2000)，吳武典(1990)指出團體輔導可以以一班學生作對象，藉由團體的力量幫助個人了解自己，促進人際關係並發揮潛能。生涯輔導活動可用個別或團體的方式進行，而團體方式的優點在於人際間的互動回饋。

Mill(1989)提出降低性別角色刻板印象的生涯教育方案，聘請非傳統性別角色的社區家長和專業人士，介紹工作性質與內容，並藉由影帶、相關圖片介紹職場上的相關資訊，最後再與學童進行討論與回饋。

Splete 和 Stewart(1990)指出小學階段生涯教育方案的實施策略，包括：應有更多的父母和社區人士來參與並提供生涯資訊、為強化正向自我概念，應提供提昇自我知識的活動、加強資訊媒體的應用(如電腦、影片、錄影帶)。

Hiebert(1993)提出在小學許多課程結合消防隊、警察局或動物園進行戶外教學。通常學生會登上消防車，也會嘗試穿著消防衣，甚至走進監獄牢房，坐在法院的審判室或從不同動物園裡的動物習性獲得資訊。在參觀動物園時，進行工作人員角色(例如：動物訓練員、收票員、管理員、營養師等)的討論是較容易的，並且經由工作人員經驗分享，使學生產生有利的社會經驗。

Zunker(1994)指出將完整的生涯發展理念「融入」(infusion)現存的

教育課程中，是實現這目標和目的的最可行方法，融入式生涯教育課程，需要教師了解並擴展其現有教育目標和內容，以涵蓋與生涯相關的活動或材料，例如將自我知識、職業知識、對工作意義的了解、及作決定的技巧等，融入於傳統的課程學習活動中（引自吳芝儀，2000）。

Herr 和 Cramer（1996）在《生涯輔導與諮商》一書中，指出小學階段生涯教育方案實施方式包括：融入式生涯課程、團體活動和社區參與。

Hoyt（2001）指出促進融入式生涯教育教學有二種方法：

- （一）首先，重要的是認識到教師有以下改革的基本責任，包括：教授學生知識、激發學生去學習教師所教的和幫助學生自主學習。生涯教育活動應該用於教學過程的一部分，教師在其中激發學生去學習。學生被激發學習更多的題材，包括來自私立單位工作人員的教室參與和學生訪問工作場所，兩種實務讓學生了解在教室中被要求學習的對許多職業而言是有益處的。
- （二）另外，生涯教育要求所有的教師在和學生相處時，能示範有效率的工作習慣並強調學以致用的重要性。學校所教授的大多數技巧在多樣化職業中是有用的，學生藉由發展和使用多樣且有效率的工作習慣，獲得最佳的技巧。這些包括準時到達工作地（學校）、盡力實現工作的職責、準時完成每一項指派的工作、遵照指導者或教師給予的指示、學習和同組的組員一起工作、嘗試尋找讓工作更有生產力的方法，以及努力尋找讓工作使人更愉快的方法。

Handel（1973）指出生涯輔導三種方式，包括：

- （一）生涯角落：將一些與生涯發展有關的資訊影片、幻燈片及錄影帶放置活動區，提供學童依據個人興趣，將相關資訊寫成綱要，作為未來參考用。

- (二) 特殊研討會：聘請專業人士到校和學童進行職業上的交互討論。
- (三) 腦力激盪：是生涯諮商人員和教師間的專業對話，以利提昇教師生涯發展知能。

Herr 和 Cramer (1992) 提出生涯輔導實施方式，可採取：

- (一) 課程、講習會與研討會：應用小型的短期研習課程、有學分之生涯發展課程，提供學童生涯發展知能。
- (二) 生涯團體諮商：應用團體諮商方式，實施生涯輔導。
- (三) 個別生涯諮商：應用個別諮商，解決個體與生涯選擇、發展及適應的相關問題。
- (四) 電腦輔導系統職業資料及測驗資料等自助式輔導：在生涯探索中提供多元的選擇管道。

田秀蘭 (1997) 指出國小生涯教育方式，可從三方面進行，包括：

- (一) 課程教學：生涯發展觀念可以融入平常的各科教學內容，設計一系列生涯輔導方面的班級輔導活動。
- (二) 團體輔導：可以舉辦為期八週左右的生涯輔導小團體，人數約八至十二人。
- (三) 配合社區活動：例如參觀機構、邀請相關人士提供座談。

黃淑桃 (1997) 研究認為生涯教育實施方式可以採用：價值澄清法、角色扮演、實地參觀或訪問、提供角楷模等。而林幸台、田秀蘭、張小鳳、張德聰 (1997) 指出生涯教育方式應注重於生活化、趣味化、遊戲化。

許素愛 (1990) 指出提供非傳統角色楷模能降低職業性別刻板印象，學童經由楷模示範，了解自己在職業抉擇應以興趣、性向、能力等特質作決定，排除性別因素的影響，學校可以安排非傳統性別職業人士到校演講座談。

陳美芳、廖鳳池（1993）指出生涯班級輔導活動方式，可採用說故事（故事作業）、團體討論、測驗、演講、遊戲、繪畫（美勞活動）、聯想活動、團體諮商、角色扮演式（創造性戲劇）、腦力激盪法、辯論活動、機智問答、主席排、創意活動、回饋活動、身體活動。

陳嘉彌、李翠萍（2002）指出課後學習方案，包括：

- （一）閱讀方案：閱讀旅行方案
- （二）學習充實方案
- （三）個別指導方案：師徒式學習方案
- （四）社區本位學習方案：「社區活動方案」
- （五）結合型學習方案：以「社區本位服務方案」為主軸，同時參入前面幾項方案，組合而成。課後學習活動即利用課後時間實施生涯教育相關活動，例如陶藝、體操、工藝等，協助學生認識自我、人際互動與合作、性向試探。

綜上所述，生涯教育方案的實施方式，包括生涯角落、一般與特殊研討會、團體諮商、個別諮商、自助式輔導、提供楷模人物、班級輔導活動、演講座談、融入式課程教學、配合社區活動、課後學習活動等各種方式，在教育場域實施生涯發展教育方案的實際執行者，宜針對教學現場的需要和實施方案的內容，選擇合宜的實施方式，並搭配一些相關的教育方案技巧，使教學計畫案的內容更多元、豐富，俾利學生的生涯發展取向更多樣，且面向更廣泛，以符合多元文化社會的需要。

二、生涯發展教育之研究

截至目前為止，國內外許多研究者針對生涯發展活動設計，設計各種相關的輔導課程方案，以協助學生在生涯發展歷程中，能順利完成每一階

段的任務與目標，以下介紹本研究所探討的生涯覺知能力、生涯自我效能、性別及角色刻板印象，其相關之國內外實徵研究。

(一) 生涯覺知之相關研究

由認知發展和生涯決策的角度來看，生涯決策的過程，需透過個人的價值判斷來執行，而生涯決策能力與適應環境能力、掌握生涯目標密切關聯。

1、國外相關之實徵研究

Murry (1989) 研究發現男性在「不適切努力」及「逃避」的得分高於女性，表示男性較相信只要努力便可以成功，不過他們卻傾向於逃避做生涯決定 (引自呂君榮，2000)。

Don 和 Welch (1985) 採用 Woodrick (1980) 的生涯態度量表，調查 400 位高中生所抱持的生涯迷思，結果發現這群受試者所同意的生涯迷思內容包括：專家迷思、大學教育是為職業做準備、時間能解決一切、興趣及能力等 (引自呂君榮，2000)。

Hoyt (2001) 指出一些生涯教育評估研究被報導出非常正向的結果，其中 Owen Collins (1980) 指導一個很好的研究報告，這個報告提出接受與未接受生涯教育方式的學生標準化成就測驗的結果。本研究採用 3、5、10 年級學生樣本在閱讀、語言藝術和數學等方面的比較，在 9 個對照比較中顯示接受生涯教育的樣本比未接受生涯教育的樣本有更多的受益。

2、國內相關之實徵研究

紀憲燕 (1994) 使用自編之「生涯信念檢核表」對大學部三、四年級

的學生施測，調查發現，年級越高，越不贊同「外在取向」、「測驗/專家取向」、「生涯自我效能」及「面子傾向」等生涯覺知能力。

紀憲燕（1994）研究發現，男大學生在同意工作取向、自我價值、自我期望標準等層面的程度高於女大學生，而女大學生在同意工作取向及測驗/專家取向等層面的程度，則高於男大學生。

陳淑菁（1995）採用基隆高工二年級女性學生實施「女性生涯團體輔導方案」，其中實驗組接受每週 2 次，每次 120 分鐘，共計 8 次的團體方案，控制組不受任何實驗處理。研究發現「女性生涯團體方案」對增進高二女學生之職業性別角色態度、成就動機之工作取向及精熟、生涯定向程度之個人或環境限制、雙趨衝突、生涯決定自我效能預期程度之問題解決信心等，具有顯著之輔導效果。

林蔚芳（1996）抽樣大台北地區大學三、四年級 383 位學生及高中職 320 位學生來探討生涯信念，研究發現樣本皆認為工作本身即具價值，而且大部分相信自由的工作環境、期待掌握未來、及認為社會對於性別在工作上有差異，但高中職學生較害怕失敗，也較相信專家取向。

綜上所述，針對生涯覺知面向的研究，國內外的實徵研究顯示：研究對象係針對高中以上的學生或成人，而從研究結果可以得知在完美主義、外在取向、逃避順從、自我價值、工作抱負、刻板印象等面向大都呈現顯著差異。本研究試圖藉由融入式生涯教育方案的實施，提升國小學童生涯覺知能力，促進個體生涯發展目標能順利達成。

（二）生涯自我效能之相關研究

Borgen（1984）指出自我效能理論與生涯理論相輔相成，因此要了解有關人類生涯發展面向的重要訊息，可透過生涯自我效能變項加以探討(引

自李詠秋，2002）。

1、國外相關之實徵研究

Betz 和 Hackett (1981) 探討101位男性大學生和134位女性大學生，自我效能預期與生計決策的過程。結果發現：性別在傳統與非傳統職業上的自我效能變項上呈現不同的差異。男大學生對傳統男性職業與非傳統的男性職業上表現出相等的自我效能，女大學生對傳統女性職業的自我效能顯著高於非傳統的女性職業。

Post-Kammer 和 Smith (1985) 以108名八、九年級學生為研究對象，探討自我效能預期、生計選擇及興趣之間的關係程度。研究結果發現：興趣是男生與女生考慮不同職業的最主要因素，自我效能預期又是預測興趣的主要因素，但對女生而言，自我效能預期並不是決定興趣最主要的預測因素。

Luzzo (1994) 針對113位大學生實施訪談工作，並測試他們有關生涯決定自我效能、生涯決定態度、生涯控制能力、生涯決定技巧。研究發現：年級和生涯自我效能、生涯成熟之間有顯著相關，年級愈高，其生涯自我效能及生涯成熟程度愈高。

Betz 和 Voyten (1997) 針對350位大學生為研究對象，探討其有關自我效能和結果期待對於生涯探索及生涯決定的影響程度，研究結果發現：自我效能信念可以有效預測生涯未定向，結果期待可以有效預測生涯探索的方向。

2、國內相關之實徵研究

林幸台 (1988) 以190位高一學生為研究對象，探討性別因素、職業自我效能與職業選擇的關係，並使用自編之「職業與我」問卷測量職業自我

效能，研究結果發現：職業興趣與自我效能有顯著相關，但性別因素與男女生的自我效能並未有顯著相關。

邵俊德（1995）以北部四所高中普通班與音樂班各289人為研究樣本，探討自我效能與生涯決定之間的關係。研究發現：無論是普通班或音樂班，其自我效能與生涯決定之間有典型相關，但就其相關的大小而言，自我效能與生涯決定的相關性不大，故對生涯決定而言，自我效能只是重要的影響變項，並非決定性變項。

黎麗貞（1997）以國內1044位大學四年級學生為研究對象，探討生涯自我效能、性別角色、生涯阻礙及職業選擇之間的關係程度，研究資料使用單因子多變項變異數、典型相關進行統計分析，研究發現：性別在生涯自我效能方面有著顯著差異，即在生涯自我效能上男學生高於女學生。

王玉珍（1998）針對高中二年級24位女學生為研究對象，其中實驗組12位女學生參加生涯探索團體，控制組12位女學生不接受任何處理，使用單因子共變數分析進行假設考驗，研究發現：生涯探索團體方案和生涯自我效能之間有顯著相關，參與實驗方案的學生，其生涯自我效能高於未參與實驗方案的學生。

陳貞夙（1997）針對32名地方法院青少年為研究對象，實驗組青少年接受每週2次，每次90分鐘，總共12次18小時的生涯團體輔導方案，而控制組不接受任何處理，研究結果發現：（1）不同性別的犯罪青少年在生涯自我效能上沒有顯著差異。（2）不同教育程度的犯罪青少年在生涯自我效能上沒有顯著差異。（3）生涯團體輔導對犯罪青少年的生涯自我效能的輔導效果不顯著。

黃炤蓉（2001）針對20名高職二年級女生為研究樣本，探討生涯探索團體輔導方案對女學生生涯自我效能的影響效果，實驗組女學生接受連續2

個週六之生涯探索團體輔導方案，其間並個別接受1.5個小時的生涯網路探索活動，控制組則不接受任何實驗處理。研究發現：生涯探索團體方案對高職二年級女生之生涯自我效能的進展無顯著效果。

綜上所述，在國內外方面，針對生涯自我效能面向的研究，大都以大專學生為研究對象，探討生涯自我效能經由實驗處理有無顯著差異，而研究結果發現大都呈現顯著差異，而國內的研究成果則有少部分呈現無顯著差異，值得進一步探討其背景因素。本研究之研究樣本為國小高年級學生，試圖經由生涯發展教育融入學習領域之活動設計實驗處理，探討國小高年級學生在生涯自我效能方面有無顯著效果，這在國內外文獻上較少著墨。

(三) 性別及角色刻板印象之相關研究

在我們生活的周遭環境中，時常充斥著性別角色刻板行為，並被人們視為理所當然，因此未能細察個中所蘊含的性別與角色意識形態。

1、國外相關之實徵研究

Omvig、Tulloch 和 Thomas (1975) 以不同性別之國小六年級學生為研究樣本，實施生涯探索課程，研究結果發現，不同性別的國小六年級學生在生涯輔導效果方面並未產生差異。

Vincenzi (1977) 針對國小六年級為研究樣本，實驗組接受為期十週有關職業性別刻板印象的教學方案，控制組則不接受任何處理，運用閱讀從事非傳統性別職業者的文章作品，並聘請七位非傳統職業的女性到校演講，研究顯示在職業性別刻板印象上，實驗組顯著低於控制組。

Ashby 和 Wittmaier (1978) 研究結果發現一至五年級的學童，實施聽、看非傳統職業故事的教學策略，可以有效降低學童職業性別刻板印象。

Oien(1979)以五位國中體育教師為研究對象，觀察他們上體育課的教學情境，研究結果發現：性別是教師教學的影響因素，如男生常是體育動作的示範者，並且獲得教師口頭獎勵的次數顯著比女生高，而接受讚美和指導的機會也比女生多。

Hackett 和 Betz (1981) 針對性別角色刻板印象從事研究工作，研究結果發現：經由不同社會化歷程的結果，女生對於個人有效的生涯相關決定行為，欠缺強烈生涯自我效能的預期，所以女生較不能察覺他們在職業方面的能力和才華。

McMahon、Gillies 和 Carroll (2000) 指出一些研究結果顯示性別 (Gregg & Dobson, 1980; Looft, 1971) 對於兒童生涯發展具有影響性。

2、國內相關之實徵研究

許素愛 (1990) 以84名國中二年級女生為研究樣本，實驗組接受為期8週，共16次的性別角色輔導課程，控制組則不接受任何處理，研究顯示：性別角色輔導課程對國中二年級女生，在降低職業性別刻板印象具有立即輔導效果，並在課後11週的追蹤測驗上仍顯示其效果。

簡秀雯 (1997) 以國小六年級學童為研究樣本，實驗組接受生涯輔導活動，研究發現：生涯輔導活動對國小高年級學童，在職業自我概念的增進上有立即效果，但不因性別之不同而呈現差異。

黃淑桃 (1997) 針對61名國小五年級學生為研究對象，實驗組接受九週的生涯發展課程，控制組未接受任何處理，研究結果顯示：生涯發展課程對國小高年級學童，在降低職業性別刻板印象上，有立即和持續的效果，但生涯發展課程對降低職業性別刻板印象的效果，則不受性別和家庭社經地位的影響。

呂一美 (1998) 以高中二年級學生為研究樣本，實驗組接受生涯團體

發展課程，控制組未接受任何處理，研究結果顯示：實驗組和控制組在職業自我概念與職業性別角色態度方面均有顯著差異，從個別資料也顯示，生涯團體輔導對於個人的職業自我概念、生涯動機及職業性別角色態度均有正面的影響效果。

畢恆達(1999)以國內學校校園場域作為實地觀察對象，研究發現：教師性別角色刻板印象是班級學生工作分配的影響因素，女學生被視為較細心、力氣小，因此被分配到一些需要較細心及耐心的工作項目，而這些工作項目通常是單調而重覆性的，在團隊方面，男學生通常扮演領導者角色，女學生往往扮演輔佐者的地位。

謝雯鈴（2000）以20名台南技術學院女學生為研究對象，實施7週，每週3小時，共21小時的女性生涯輔導諮商，研究結果發現：女性生涯團體諮商對降低女學生職業刻板印象具有立即與追蹤的輔導效果，由團體成員回饋和訪談的質性資料蒐集中發現，團體成員對於團體皆抱持肯定的態度。

綜上所述，根據以上國內外的研究顯示，大部分實施生涯輔導方案對降低個人性別與角色刻板印象有顯著的影響效果。少部分未呈現顯著效果者，則值得進一步探討其原因所在，本研究旨在藉由生涯發展融入學習領域的方式，試圖降低國小高年級學童之性別與角色刻板印象，促使學童抱持正確的生涯理念，順利完成個人生涯發展任務。

第四節 影響生涯發展概念之相關因素

國小階段是個體生涯訓練與準備的基礎期，生涯發展概念的完成程度，聯帶影響學童未來的發展方向與成就。就本研究而言，影響生涯發展

概念的相關因素中包括六大因素，而六大因素包含 20 個因素，本節首先闡述生涯信念測量工具，再深入剖析生涯自我效能、角色刻板印象、性別刻板印象等與生涯發展的關係。

一、生涯概念測量工具

Murry (1989) 設計「生涯信念問卷」(CBQ)，其內容共計 38 題，並分成四大部分，經由因素分析獲得五個因素，其中包括：職業主義、未定向標記、不適切的努力、依賴、逃避等 (引自呂君榮，2000)。

Krumboltz (1991) 經由認知心理學的面向設計「生涯決定信念量表」(CBI)，內容共計 96 題及 25 個分量表，因素分析結果獲得 5 個因素，即生涯需求、生涯現況、意願的改變、可能阻隔問題解決、決定影響因素等 (引自呂君榮，2000)。

吳芝儀 (1991) 編製「生涯決定信念量表」，全量表包括 30 題，內容包括七個因素：工作世界、絕對適切、決定方法、期望標準、決定結果、自我懷疑及人境適配。

紀憲燕 (1995) 參考國內外相關量表，編製「生涯信念檢核表」，共有 72 題，全量表的 α 係數為 .8405，折半信度係數為 .7339。在內容效度方面，該量表係依據 Krumboltz (1991) 等人的理論編擬題目，經與教授、專家討論後進行預試，再根據項目分析、因素分析結果篩選題目，具有良好的內容效度。另外，使用主軸分析法抽取因素，再以最大變異法進行轉軸獲得六個因素：完美主義、外在取向、逃避順從、自我價值、工作抱負、刻板印象，並從分量表中歸類出 20 個因素：1.自我價值；2.彈性與變化；3.面子主義；4.工作決定審慎；5.生涯自我效能；6.工作嘗試；7.外在取向；8.逃避取向；9.測驗/專家取向；10.工作本身之價值；11.生涯重心；12.自我

主張；13.規畫萬能/專業至上；14.自由化取向；15.遷居/開放意願；16.順從意願；17.工作萬能；18.角色刻板印象；19. 性別刻板印象；20.控制企圖。

由於社會環境的急遽變遷，個人在面臨生涯發展歷程中，增加許多需要做決定的機會，因而生涯決策能力，扮演個體生涯方向與目標發展的重要因素，而個體價值系統的判斷能力導引決策的過程，由此可知個人認知程度的重要性。Bodden（1973）綜合有關認知複雜度的研究結果發現：認知複雜度高的受試者能對不同工作做較佳的區隔與辨識，並也能夠認定與選擇適合自己的工作環境（引自呂君榮，2000）。

Krumboltz(1983)認為以偏蓋全的信念特徵，包含(引自吳芝儀，1991)：

- (一) 錯誤的推論：斷章取義以片段線索為依據，缺乏實證性的證據。
- (二) 錯誤的因果關係：將成就視為上天的恩賜，以為命運會安排一切而不做任何付出。
- (三) 忽略事實的全貌：無法掌握事實的全面性，想法過於執著，容易造成決定上的困擾。
- (四) 以較低的標準錯估了事件的可能性，可能使個人無法掌握滿意的結果。
- (五) 自我欺瞞：當我們行為真正的原因不為意識所接受時，也許會以合理化的藉口來搪塞，若能認清真實的原因，即可對決定滿懷信心。
- (六) 誇大結果的情緒性衝擊：對事情或結果的負面期待，將對情緒產生莫大的影響。
- (七) 與單一標準做自我比較：一般人習慣在團體中尋找一個相對位置，但若只選擇單一的參照標準，必然會適應不良。

金樹人（1986）亦認同個人生涯決定的結果係受到一些信念的影響，

某些非理性的想法常會影響生涯決定與就業選擇，他根據 Ellis 的觀點，提出 25 種使人出現不愉快的情緒及阻礙生涯決定行動的非理性信念，其中學生常出現的生涯決定信念，包括：1.走入工作世界是教育的延伸 2.找工作必須靠人情 3.擁有技術專長就能出人頭地 4.成績優異不怕沒工作。

由以上得知，生涯覺知能力對於個體生涯發展的重要性，因此在國小階段亟需積極培養學生生涯覺知能力，使每一位學生在生涯發展歷程中，當面臨各種抉擇時，才能做出最正確的決定，使學生朝「全人教育」的目標邁進。

二、生涯自我效能與生涯發展之關係

Bandura 和 Cervone (1983) 指出人們無時無刻地在作決策與選擇，當面對生活的抉擇時，個人的自我效能會反映在其行動 (action)、彈性 (flexibility) 和持續等外顯行為上。採取行動是個人獲得學習機會的基礎，在學習事物時，保持個人的彈性將使自己擁有更寬廣的選擇空間，而執著的毅力和決心則是達成目標和面對生活的重要態度 (引自厲瑞珍，2002)。

Hackett 和 Betz (1981) 研究發現，低自我效能者缺乏信心，逃避某些工作或表現某些行為，在生涯發展與職業的選擇上會形成不確定或猶豫 (引自林幸台，1988)。Borgen (1984) 指出自我效能理論可和生涯理論互補，生涯自我效能是探討個體生涯決策和生涯選擇的重要研究變項，也是了解人類生涯發展重要的訊息。因此，將自我效能理論應用在生涯領域，對個人的生涯發展將可提供更多訊息。

Lent、Brown 和 Larkin (1984) 指出基本上，各種方法所引起的行為改變，都是先透過自我效能認知機制中介歷程的運作後才產生的 (引自吳怡君，2000)。Bandura (1986) 指出個體對自我狀態的覺知能力，是產生自我

成長和生涯成就的動力，個體在生涯表現是超出知識和技能層次，因此個體對自己和環境的自我效能覺知能力會影響個體潛力的展現和生涯成就發展。

Lent、Brown 和 Hackett (1994) 利用社會認知生涯理論之生涯決定與生涯發展模式，將自我效能視為達成生涯目標的重要因素。讓個人藉由生涯探索的活動，經由在團體中透過經驗性活動與相互討論激盪，以釐清其生涯興趣、發現自我潛能、了解人格特質、促使以正向的改變，相信未來不該是不切實際的夢想，而是有能力去逐步達成生涯發展的目標（引自吳芝儀，2000）。

許淑穗（1998）指出生涯自我效能與個人對於自己的認知有相當的關係，是一個人任生涯發展的過程之中，對於自己能成功地完成一項工作的看法、信念及期望，所形成的一種自我評價，及對自己生涯能力的自我評估。劉雅惠（1997）認為生涯自我效能理論的確有效增進生涯行為的了解，特別在解釋生涯抉擇方向的考慮範圍及信心方面，具有較大的預測力。

金樹人（1997）認為個人所知覺到的自我效能，可以預測以下三方面的表現：

- （一）趨避選擇：人們自認超過他們能力範圍的活動，會加以逃避；而去從事他們判斷自己有能力處理的活動。
- （二）行為表現：自我效能預期高者會投注心力以符合環境要求，視阻礙的出現而更加努力（Bandura, 1982）；低自我效能者往往高估問題的困難程度（Beck, 1976; Meichenbaum, 1977）。
- （三）持續力：一般而言，效能預期較高的個體，堅持度亦較高，容易獲致成功的表現；反之亦然，此乃研究個人生涯行為的重要指標。

李詠秋（2001）指出生涯自我效能，影響個體產生以下三種結果：

- (一) 生涯選擇：生涯自我效能會導致個體只選擇或避免選擇某一生涯主題。例如當個體自認為數理能力不佳，則其對於數理方面職業的生涯自我效能預期便較低，進而影響其生涯發展方向。
- (二) 生涯表現：個體若對於某一方面的職業領域具有較高的生涯自我效能感，則他在面對該領域時，比較不會有焦慮產生，同時表現也會比其他在此方面生涯效能較低的人還好。
- (三) 生涯持續：高生涯自我效能者，即使在發展過程中遇到了生涯阻礙問題，仍會受到其生涯自我效能感的引導而堅持下去，努力克服。

綜上所述，高自我效能者，面對挑戰時不僅表現較輕微的恐懼感，並能自我抑制，藉由對成功的預期，強化處理問題的積極態度，提昇面對困難和痛苦的持久度。自我效能是促進個體、環境、行為三者互動的媒介，個體因為獲得成功經驗（行為成果）而提昇自信心（個體內在心理歷程），並同時增強對外環境的因應技能，如此透過自我效能機制的運用產生循環互動。由於自我效能影響個人生涯發展程度大，生涯發展領域的研究學者們亦積極採取此重要概念來探討生涯發展相關問題，顯示出自我效能在個人生涯發展歷程中扮演著舉足輕重的角色，值得我們深入探討。

三、性別刻板印象與生涯發展之關係

Simmons 與 Whitfield 針對 438 位三年級和五年級的學生，研究男女學生性別角色的學業的影響，結果發現：性別刻板印象分數愈高，男生的語言藝術與女生的數學分數都有下降的趨勢，而職業性別刻板印象也限制了兩性在選擇職業的範圍，為了符合傳統社會的性別刻板印象，大部分的學生會選擇符合其性別的傳統職業，而非選擇與自己興趣、能力、性別一致

的職業（引自許素愛，1990）。Archer 認為性別刻板印象常存在且影響性格特質、行為角色的扮演、職業與生理特徵等方面（引自劉秀娟、林明寬譯，1996）。

Thompson 與 Pleck 指出傳統女性的刻板印象為：溫暖、表情豐富、養育的；傳統男性的刻板印象含有三個因素：地位（功成名就、受人尊重）、堅強（權利與自我信賴）、反女性化（避免從事刻板的女性活動）（引自劉秀娟、林明寬譯，1996）。Marsden（1979）認為性別角色刻板印象是一種對男女角色性別相當僵化、過度簡化及類化的信念或假定，而忽略了個別差異（引自周淑儀，2000）。

在師生互動的性別差異的研究中，Sadker（1984）等人針對六所小學四至六年級 102 個班級教室觀察班級師生互動中的性別差異，結果發現男生與教師的互動中不論在次數上，接受稱讚、接納、糾正、批評及學習指導與行為管理上，都比女生獲得較多的互動，另外男生常用叫喊的方式來爭取發言權，而教師對其反應通常給予認知性方面的教導，相對於女生在爭取與教師互動時，典型的教師反應要求女生舉手後再發言，而並未給予認知性的指導（引自周淑儀，2000）。Wearne（1991）的報告指出，從近二十年的專業文獻中可發現，許多研究顯示兒童和青年仍有生涯角色的刻板印象，這些性別刻板印象將影響他們的生涯選擇及職業抱負（引自蘇鍛佩，2002）。

Trice、Hughes、Odom、Woods 和 McClellan（1995）指出以四年級男女生作比較，女生較不會用金錢、權勢、危險及刺激作為生涯選擇的背景因素，他們會依據個體的能力、父母的要求及幫助別人等作為生涯選擇的考慮因素。

李然堯（1983）調查國內幼稚園和國小一、二、四、六年級共 561 位

學童和成人的性別刻板印象，研究發現五到十一歲的男孩對相同性別的刻板印象認識較清楚，選擇偏好比較符合社會刻板印象項目者，女生則對相對性別的刻板印象認識較清楚，選擇偏好比較符合自認為適合性別者。侯月瑞（1986）、簡秀雯（1997）提出兒童在很早期即發展自我概念與性別角色，也學習到某些生涯角色或工作角色適合男生，某些是適合女生，漸漸地形成性別角色刻板印象與職業刻板印象。

張春興（1989）認為一般人之性別角色刻板印象除了反映出對性別角色刻板區分的心理傾向，亦反映在多元層面上，例如對於兩性在興趣、職業、活動、學習能力、人格特質、依附對象的選擇、語言、非語言型態等方面有刻板、過度簡化的信念，認為男性具有理性特質，如主動、獨立、自信、冒險、有智慧、理性等特質，因此適合從家庭外的競爭性工作、扮演領導角色；女人則具有情感性特質（expressive characteristics），如被動、溫柔、細心、愛小孩、耐心，因此適合從事家庭內的照顧工作、扮演依附者角色，這種性別角色刻板印象是文化現象且在各階段、各年齡層都普遍持有相似的觀點。

許素愛（1990）認為職業刻板印象限制了男女兩性選擇職業的範圍，為了與傳統社會對兩性的刻板期待一致，大部分學生會選擇符合其性別的傳統職業，而非選擇與自己的興趣、能力性向一致的職業。張春興（1991）提出刻板印象是指不以直接經驗為根據，又不以事實資料為基礎，單憑一己之見或道聽塗說，以粗陋、過度概括化的方式，形成對某人、某事或某團體武斷的評定。洪志欣（1995）針對四至六年級學童的調查研究發現，女生的職業興趣偏向於小學老師、護士和空中小姐，男生則偏向於運動員、軍官和警察。

劉秀娟、林明寬（譯）（1996）指出刻板印象是指對社會某一特色群體

中的人強烈且過度化、標準的概念或想像。劉淑雯（1996）指出刻板印象為一種忽略個別差異、過度簡化，而具有相當一致性的偏誤態度或觀念，且刻板的印象持久、僵固而不易改變並強烈支持個人的觀念。若延伸到性別的概念上，則顯示個人對性別的觀點存著過度簡化的概念或標準。

不同的生理結構產生性別上的差異，而社會文化的差異對於不同性別會導致屬於該性別的文化特性，劉秀娟（1999）指出性別特質的描述，反應個體對於性別角色及其行為的信念與態度，這與社會文化歷程中的文化、社會期待有密切的關聯，然後形成一種固定且刻板的看法與印象，就是性別刻板印象（gender stereotypes）。

莊明貞（1999）認為學生形成性別刻板印象後，對其未來生涯選擇可能有不利的影響，兒童會認為科學家、醫生不是女生的職業，對於有科學性向的女生就會造成障礙及限制。羅瑞玉（2000）指出性別角色具有社會文化因素之產物與多元向度兩個特性。性別是與生俱來的，但是性別的認同與性別刻板印象究竟是先天的抑或後天學習，則受到爭議。楊淑美（2001）研究發現，性別刻板印象總會認為女性缺乏創業能力，令人對女性專業人力蒙生疑慮，使得女性在創業過程倍感辛勞。

綜上所述，性別刻板印象是社會文化對於兩性觀點就興趣、能力、人格特質、角色取向、社會行為等多元方面的期望與假定。環視社會文化受到「性別差異」刻板印象的箝制，個人為了使自己符合社會共同期望，壓抑個體天賦的特性與能力，例如男性為了肩負家庭命脈，必須壓抑自己情感，展現男性理性的面貌，而阻礙宣洩情感的途徑。性別刻板印象對男性皆會產生不良的影響，尤其在學業表現、成就抱負、職業選擇及生涯發展等方面。國小學生正位於性別角色發展奠基期，應適切的給予相關的學習活動，協助學童在兩性平權、生涯選擇、生涯發展等方面建立正確的人生

方向。

四、角色刻板印象與生涯發展之關係

Erikson 視發展的階段為一系列危機，其結果可說是依循著自我統合與自我迷失（或角色混淆）兩極端之間範圍的連續體。根據 Erikson 的觀點，少年最感困惑的是缺乏能力去為自己尋求一職業角色定位。Erikson 使用「自我迷失」或「角色混淆」術語去描述當此困難時期的少年經歷。

Elder (1974) 研究美國經濟大恐慌時期的兒童，將 Erikson 的職業身分之概念向前推進一步。根據 Elder 的研究，收入遭受嚴重喪失之家庭的兒童比，收入遭受較少喪失之家庭的兒童，因負擔較多的工作責任，因而習得較明確的自我統合感（角色定位）而帶有較少的衝突（引自陳明男，1990）。

一些少年感到必須去選擇社會所禁止或恐懼性質的否定或逾軌角色定位，形成角色刻板印象。如男孩傾向於環繞在職業選擇的週遭，建立其角色，女孩較遲作職位選擇（陳明男，1990）。存在角色刻板印象的人，相信從事不同職業者，他們的智力和個性可能有很大的差異。

智力對於個體的發展是一項重要的因素，智力高者常被視為具有較佳的學習成效或人際關係，並包括生涯發展階段任務的成果。下列的相關研究，可以剖析智力與個體生涯發展的關聯性。Super 和 Dverstreet (1960) 運用「生涯型態研究」(Career Pattern Study)，研究發現九年級學生智力愈高者，在生涯成熟發展的狀況越佳（引自侯月瑞，1986）。Klen (1982) 的研究指出國小四年級的資優兒童，他們在生涯成熟的層次比同儕高了二年（引自簡秀雯，1997）。洪若烈 (1980) 研究發現，中小學生的智力與其職業興趣有顯著相關。

Super (1957) 提出，家庭是個人自我概念形成過程及職業自我概念實踐過程中的重要角色，經由家庭中角色的認同而獲得性別分化，並與個人未來滿意的職業適應有關（引自蘇鍛佩，2002）。吳芝儀（2000）認為自我概念在童年早期開始成形，對兒童早期生涯發展的影響深遠，而小學階段的生涯輔導需要借助指導性的活動經驗，強化兒童的自我概念，而自我概念是決定個人生涯型態的重要因素。

O'Leary (1974) 引 Levinson (1959) 的研究指出角色含有三個成分，即：1.結構性的需求獲得 2.對各種角色的概念 3.角色行爲，個人因此知道何者爲自己所需的，及如何去完成自己的計畫。當個人扮演的角色越多時，將會產生越多的衝突，感到更多的時間壓力，較不能爲自己的生涯發展做全力以赴的準備（引自呂君榮，2000）。

Nelson (1978) 認為認知層次會影響兒童思考成人角色與對成人角色的期望，兒童以自己的角度來看待成人角色，利用開放式的題目，可以瞭解兒童職業思考的發展。藉由本項行動研究者設計的融入式活動設計及典範人物、大哥哥大姐姐師徒制，降低學童的角色刻板印象，以認清成人角色的典範。

Hackett 與 Betz (1981) 對性別角色刻板印象研究中發現，因不同社會化的結果，造成女生對於個人有效的生涯相關行爲缺乏強烈的預期，因此她們不能明瞭她們在工作上的能力及才能（引自蘇鍛佩，2002）。

Super (1990) 在其生涯彩虹的概念中曾經提出，在生涯發展的過程中，個體會隨著年齡的增長而扮演不同的角色，有時個人可能會遭遇須同時扮演兩種以上角色的情境，角色需要再學習、再調適，才能解決角色衝突問題，促使生涯發展得以順利推進。

Highlen 與 Sudarsky-Gleiser (1994) 指出一般人普遍具有「少數民族即

為低下階層」的刻板印象，此一印象將會導致少數民族生涯阻礙產生，同時也將蔓延至少數民族的團體中，無形中產生種族意識的內化，這種內化的種族意識會限制少數民族在職業方面的自我效能，降低其職業決定的能力（引自李詠秋，2002）。

許素愛（1990）、劉淑雯（1996）皆曾設計相關的「性別角色輔導課程」、「性別角色認定課程」及「兩性角色課程」，試圖降低存在於性別差異之間的性別角色刻板印象，以利生涯發展的進程。

陳麗如（1994）指出不同角色刻板印象的存在，常造成人們在生涯職業選擇時會先考慮其所扮演角色的適合度，忽略了探索自我與職業適配的過程，進而限制個人的生涯選擇範圍。

綜上所述，角色刻板印象受到社會文化的影響，對於個體的智力和個性會有不同的期待，反映出角色及其行為的信念及態度，最後形成一種固定且刻板的看法及印象，從而影響生涯發展的信念與抉擇，期望藉由融入式的生涯發展課程，降低學生的角色刻板印象，促使學生的生涯發展歷程能順利開展。

第三章 研究方法

茲將本研究之研究架構與假設、研究設計、研究工具、實施程序、資料來源、分析方法等方面加以敘述於后。

第一節 研究架構與假設

一、研究架構

本研究主要是探討國小學童透過融入式生涯發展教育對完美主義、外在取向、逃避順從、自我價值、工作抱負、生涯自我效能、性別刻板印象、角色刻板印象之輔導效果。根據研究動機、研究目的及生涯發展相關理論與文獻探討擬定研究架構圖如下圖 3-1 所示：

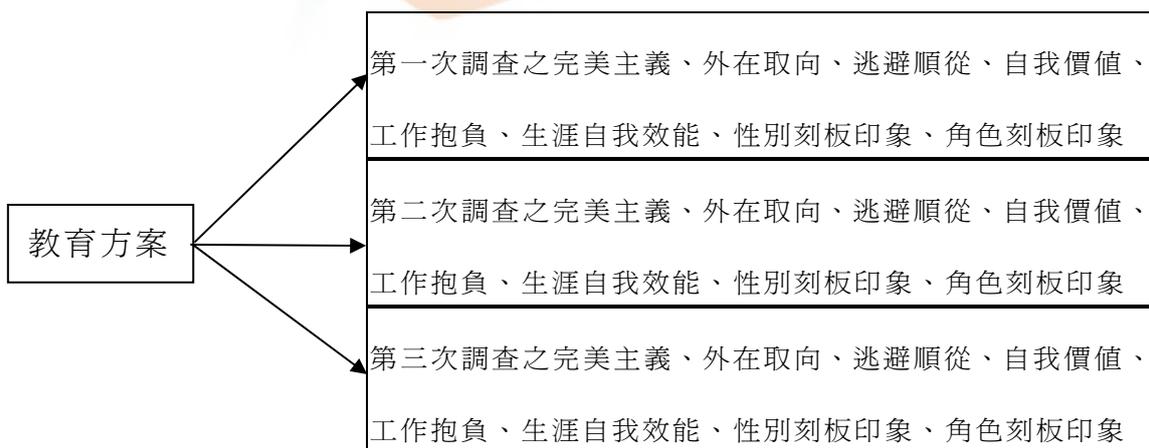


圖 3-1：研究架構圖

本研究為期 2 年的「教育方案」，按照每週的課程表，選擇適合融入生涯發展教育的科目與單元，隨時作融入式的教學。在上述的研究架構中，茲將相關的研究變項說明如下：

- 1.完美主義：係指受試者在「完美主義」量表上的的得分。
- 2.外在取向：係指受試者在「外在取向」量表上的的得分。
- 3.逃避順從：係指受試者在「逃避順從」量表上的的得分。
- 4.自我價值：係指受試者在「自我價值」量表上的的得分。
- 5.工作抱負：係指受試者在「工作抱負」量表上的的得分。
- 6.生涯自我效能：係指受試者在「生涯自我效能」量表上的的得分。
- 7.角色刻板印象：係指受試者在「角色刻板印象」量表上的的得分。
- 8.性別刻板印象：係指受試者在「性別刻板印象」量表上的的得分。

二、研究假設

根據前章的文獻探討及上述研究架構圖，提出本研究的假設，係針對融入式生涯發展教育方案對實驗小學五年級學童和縣立小學五年級學童在完美主義、外在取向、逃避順從、自我價值、工作抱負、生涯自我效能、角色刻板印象、性別刻板印象等方面的輔導效果。

假設一：接受融入式生涯發展教育方案的學生的完美主義隨時間而改變。

假設二：接受融入式生涯發展教育方案的學生的外在取向隨時間而改變。

假設三：接受融入式生涯發展教育方案的學生的逃避順從隨時間而改變。

假設四：接受融入式生涯發展教育方案的學生的自我價值隨時間而改變。

假設五：接受融入式生涯發展教育方案的學生的工作抱負隨時間而改變。

假設六：接受融入式生涯發展教育方案的學生的生涯自我效能隨時間而改變。

假設七：接受融入式生涯發展教育方案的學生的角色刻板印象隨時間而改變。

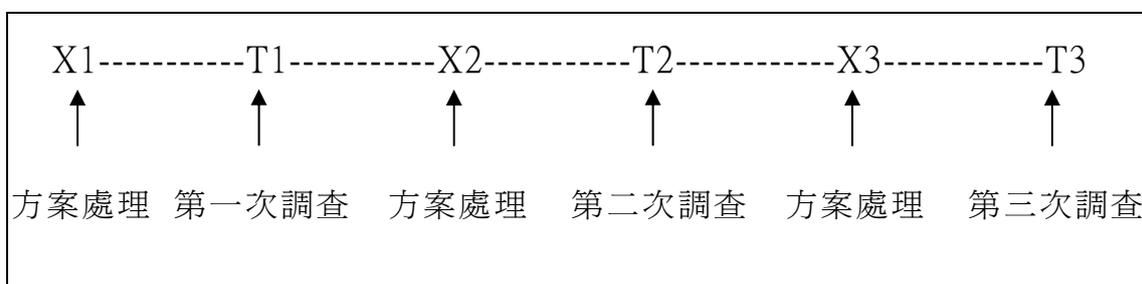
假設八：接受融入式生涯發展教育方案的學生的性別刻板印象隨時間而改變。

第二節 研究設計

一、研究設計模式

本研究採用「準實驗研究法」設計模式，主要的目的在於探討 2 班學生經由「方案處理」的實施，反映在實驗組的第一次調查、第二次調查與第三次調查之間的差異。而第一次與第二次調查間隔時間為 7 個月，其中包含暑假 2 個月；第二次與第三次調查間隔時間為 5 個月，包含寒假 3 個星期。「方案處理」中的大哥哥/大姐姐師徒制和課後體驗活動皆是從五年級上學期（92 年 9 月）開始實施。研究設計模式如表 3-1：

表 3-1 研究設計模式



上表中，各符號之說明如下所述

X1：第一次方案處理 X2：第二次方案處理 X3：第三次方案處理
T1：量表第一次調查 T2：量表第二次調查 T3：量表第三次調查

第三節 研究工具

為達成本研究目的，研究中的工具包括：「生涯覺知量表」用以測量國小五年級至六年級 2 年間學童之生涯覺知能力的改變狀態，以及使用「融入式教育方案」提升學童的生涯覺知能力，最後以「質化訪談」補實量化資料不足之處。茲將該量表的修訂、融入式教育方案的內容和質化訪談的進行說明如下：

一、生涯覺知量表

本研究採用「生涯覺知量表」，係參考紀憲燕（1995）編製的「生涯信念檢核表」的 72 題，潤飾部分語句而成「生涯覺知量表」（詳附錄一）共 72 題。在潤飾過程中專家效度之取得是由二位大學教授和三位具碩士學位之協同研究者，共同潤飾量表部分內容之詞句用語，使得更貼近國小學童的認知層面。本量表在信度方面，總量表內部一致性係數數值為 .85。至於量表內容的六大因素和分量表 20 個因素的內部一致性係數數值，歸納如表 3-2 所示，例如完美主義 α 係數為 .74，分量表中的生涯自我效能 α 係數為 .39，工作決定審慎 α 係數為 .58，面子主義 α 係數為 .55，彈性與變化 α 係數為 .47。另外，分量表 20 個因素的題數分佈表，整理如表 3-3，例如生涯自我效能題數為 5 題，題號分別為 7、8、9、18、23。計分方式係

正向題由很不同意→不同意→有些同意→很同意，分別給予 1、2、3、4 分；反向題計分方式係由很不同意→不同意→有些同意→很同意，分別給予 4、3、2、1 分，此量表得分高低，所代表的含義，個別稍有不同。

本研究所探討生涯覺知因素其意涵闡述如下（紀憲燕，1995）：

- （一）完美主義：意欲控制自己的將來，期盼有好表現，並擔心自己的能力不足。分數愈低，愈能接受自己的現狀，並對自己的表現和能力愈有信心。
- （二）外在取向：易於感受外在的壓力與期待，而放棄自己所想要的。分數愈高，愈容易受到外在的束縛及他人期待的影響。
- （三）逃避順從：逃避挑戰與責任，設定低目標。分數愈低，愈能勇於面對挑戰和承擔責任，敢於訂定高目標。
- （四）自我價值：相信在成就表現上超越他人是建立自我價值的唯一方式。分數愈高，愈敢於表現，自我價值感愈高。
- （五）工作抱負：相信學習與未來的工作息息相關，對於工作持有高度的期待。分數愈高，愈認真學習，工作抱負愈大。
- （六）刻板印象：過度相信測驗結果與專家建言，對於角色與性別持有刻板印象。分數愈低，愈不相信測驗結果與專家建言，刻板印象越小。

表 3-2 六大因素和分量表 20 個因素之信度

六大因素	20 個因素	分量表 Cronbach α 係數	量表 Cronbach α 係數
完美主義	生涯自我效能	.39	.74
	控制企圖 ^a		
	工作決定審慎	.58	
	面子主義	.55	
	彈性與變化	.47	
外在取向	外在取向	.45	.39
	自由化取向 ^a		
	遷居/開放意願	.32	
逃避順從	逃避取向	.57	.55
	生涯重心	.34	
	順從意願 ^a		
自我價值	自我價值	.57	.52
	自我主張 ^a		
工作抱負	規畫萬能/專業至上	.38	.69
	工作嘗試	.60	
	工作萬能	.34	
	工作本身之價值	.31	
刻板印象	測驗/專家取向	.32	.31
	性別刻板印象 ^a		
	角色刻板印象 ^a		

^a 代表只包含一個題目，故不呈現 α 係數。

表 3-3 分量表 20 個因素的題數分佈表

六大因素	20 個因素	題數	題號
完美主義	生涯自我效能	5	7、8、9、18、23
	控制企圖	1	67
	工作決定審慎	6	4、12、26、28、29、30
	面子主義	10	6、15、24、31、45、46、47、48、60、65 (-)
	彈性與變化	9	36、38、49、50、51、54、55、63、70
外在取向	外在取向	4	3、34、59、68
	自由化取向	1	72
	遷居/開放意願	3	1、20、21 (-)
逃避順從	逃避取向	5	5、13、56、57、58
	生涯重心	2	32、43
	順從意願	1	41
自我價值	自我價值	5	42、61、62、64、66
	自我主張	1	14
工作抱負	規畫萬能/專業至上	3	16、69、71
	工作嘗試	7	25、33、37、39、40、52、53
	工作萬能	2	2、19
	工作本身之價值	2	11、22
刻板印象	測驗/專家取向	3	10、35、44
	性別刻板印象	1	27
	角色刻板印象	1	17

(-) 代表反向題

二、融入式教育方案

本研究所設計的融入式教育方案架構，係依據教育部（2001）頒行的「國民中小學九年一貫課程暫行綱要」六大議題中的「生涯發展教育」主題，與其有關的基本理念、課程目標、分段能力指標、生涯發展教育融入學習領域與十大基本能力之對應表、主要內容等內涵。以及「國民中小學生涯發展教育融入式活動設計及實施成效計畫書」內容所規劃的指導方針設計而成。

融入式教育方案實施方式，則經由本研究計畫案的全體成員共同研商後訂定，除了實施一般班級教學活動外，亦引進了大哥哥/大姐姐師徒制與課後學習活動，以延伸學生生涯發展活動的學習領域。而實施階段包含五年級和六年級兩個長期階段，以觀察學生生涯發展長期改變狀況。至於所規劃的融入式教材活動設計內涵，請詳閱附錄二與附錄三。

三、質化訪談

筆者與 2 位協同研究者居住區域隸屬不同縣市，訪談的媒介工具係先採用電話訪談。而訪談的時程則配合三次問卷調查的時間，實施時間在 93 年 3 月和 10 月、94 年 3 月和 7 月，每次訪談時間約為半小時。另外，也應用 e-mail 做為雙方意見交流聯繫工具，補強訪談的內容。其次在研究結果分析階段與協同研究者進行面對面訪談，實施時間是 95 年 6 月 17 日和 18 日，訪談時間各約半小時。訪談的大綱包括：（一）個人國小任教年資？任教高年級年資？班級經營方式？師生互動情形？（二）實施融入式教學的科目，包括哪些學習領域？實施情形？邀請哪些校外人士演示專業經驗，有否包括非傳統性別職業人士？學生的接受程度如何？有何實施困

境？（三）大哥哥/大姐姐師徒制活動內容及實施的情況如何？學生接受的程度？呈現的效果如何？有無實施困境？（四）有關課後學習活動部份，活動的內容與時段、學生出席狀況以及學生反應情形等？有何學習成效？有無實施困境？（五）總結實施為期 2 年之融入式生涯發展教育方案實驗，請回溯學生所呈現的具體行為表現及其成因為何？（六）國小實施融入式生涯發展教育方案，是否具有價值性？是否贊成繼續實施融入式生涯發展教育方案？贊成或反對的原因為何？（詳附錄五）

由於筆者在進行訪談過程中，隨時配合實際狀況的需要，對訪談問題做彈性調整，故所採用的訪談法類型屬於半結構式的訪談。而訪談資料整理方式可分二部分，第一部分：電話訪談模式，採用「速記」方式摘錄訪談內容重點，並視彙整資料的需要，隨時再做電話及 e-mail 補強的工作。第二部分：面對面訪談模式，採用「錄音」方式蒐集訪談內容，再予以轉譯成逐字稿（詳附錄六）。而逐字稿中的編碼 950617：表示訪談時間在 95 年 6 月 17 日；編碼 950618：表示訪談時間在 95 年 6 月 18 日。R：表示研究者的提問。T-01：表示實驗小學夥伴導師的訪談內容。T-02：表示縣立小學夥伴導師的訪談內容。

第四節 實施程序

本研究之實施程序分為方案處理前、方案處理、方案處理後等三個階段，茲分述如下：

一、方案處理前階段

在方案處理前階段，筆者參與研究團隊定期開會，以撰擬研究計畫書作為研究計畫的藍圖，並由研究團隊共同修訂施測量表，以作為未來調查工具。在研究樣本方面則選取實驗小學及縣立小學各 1 班五年級學生接受方案處理工作。其中結合實驗小學和縣立小學 2 位現職夥伴教師的參與，兩位國小夥伴導師之角色是擔任教學現場的行動研究者。並由研究團隊共同研訂生涯教育方案，方案內容及融入式教材設計內涵的規劃分為五年級及六年級兩部分（詳附錄二、三），茲說明如下：

（一）五年級階段

- 1、方案內容規劃：本方案內容依據生涯發展教育分段能力指標：自我覺察、生涯覺察、生涯規劃等三項指標的內涵，設計五年級生涯教育融入式教材，並將各階段能力指標融入於語文、社會、綜合活動等三個學習領域的範疇實施教學活動，其中各學習領域課程是「主」科學習，生涯教育則是「輔導」學習。
- 2、融入式教材設計內涵規劃：融入式教材內容包含生涯教育核心概念、核心能力（自我覺察、生涯覺察、生涯規劃）、學習領域（語文、社會、綜合）、單元名稱（解決問題一起來、過安全的生活、自然筆記、飲水思源、感恩惜福）及各活動名稱等，再根據以上各項內容，繼續設計延伸性的學習發展活動，諸如：化學實驗活動、攀岩、體能探索營、體操及高空探索等靜動態學習活動，同樣融入到教學活動中，以增進學生生涯發展與體驗學習的知能。

（二）六年級階段

- 1、方案內容規劃：本階段方案內容依據的分段能力指標同五年級階段，而各階段能力則融入於國語、數學、綜合活動及健康與體育等四個學習領域的範疇實施教學活動。
- 2、融入式教材設計內涵規劃：融入式教材內容包含包含核心概念、核心能力（自我覺察、生涯覺察、生涯規劃）、學習領域（語文、數學、綜合活動及健康與體育）、單元名稱（想像與文學【六上語文】、擁夢飛翔【六下語文】、智慧火花【六上綜合活動】、積極的人生【六下綜合活動】、座標【數學六下】、迷你網球與體能活力營【六上健康與體育】、吃得更健康【六下健康與體育、】及各活動名稱等。

以上五年級及六年級所規劃的融入式生涯發展教育活動設計，將作為方案處理階段實施的主軸。

二、方案處理階段

本研究計畫案針對生涯發展教育方案處理階段，採用班級輔導活動模式，亦即在目前課程教學中，設計融入式生涯發展教育教學活動，其實施方式包括以下三種：

（一）生涯教育融入班級教學活動

依據國語、數學、綜合活動、健康與體育及社會等學習領域相關的能力指標，設計融入生涯教育相關知能與教學活動，並於課間邀請相關專業人士與非傳統性別職業人士到班級與學生分享生涯發展的歷程與經驗（詳附錄四），以降低角色與性別刻板印象，並使學生了解社會脈動及未來職場

方向，提升生涯覺知能力，強化個人在社群領域中的團體生活觀念、成就表現及適應未來的基礎能力，在潛在課程方面，亦具備「典範人物」的角色，而該班的課桌椅位置的擺放，亦視課程的需要，隨時作調整。

（二）大哥哥/大姐姐師徒制

從國小五年級上學期開始實施，持續到六年級下學期結束，夥伴導師依據學生的興趣，安排大學部大三學生和小五學生進行相同性別且一對一的配對活動模式，活動方式為每週大哥哥/大姐姐到學校與小五學生利用課間聚會一次，每次聚會時間大約一小時，聚會活動內容包括大哥哥/大姐姐介紹大學生涯內容、未來生涯規劃，以及交換課業問題、心情告白等（詳附錄四）。參加的小五學生從大哥哥/大姐姐師徒制中，獲得真心關懷、誠摯友誼、同理心的回饋、未來生涯規劃的學習，並充實且活化本身的生涯內涵。

（三）課後學習活動（after school program）

本項課後學習活動乃利用每週六課後時間實施，每次實施時段安排在下午 2：00~3：30 或 3：00~4：30，時間共 90 分鐘，參加方式採自由報名性質，而規劃的課後學習活動相當多元豐富，活動內容包含溯溪、網球、體操、陶藝、室內外攀岩、高空垂降等（詳附錄四），參加的學生藉由能力考驗，建立自信心，並且從中學習勇於接受挑戰、不畏艱難、自我覺察、人際互動模式與團隊合作的重要等。

以上方案處理時間，自民國 92 年 9 月 1 日起至 94 年 6 月 30 日止，共計 2 年的時間，亦即學生從五年級上學期接受方案處理，一直持續到六年

級下學期結束實驗工作。

三、方案處理後階段

在生涯教育方案處理中，每告一段落，由該 2 班導師發放「生涯覺知量表」進行施測，並指導學生如何填答，施測時段分別為：第一次調查時間為五年級下學期（93 年 3 月）；第二次調查時間為六年級上學期（93 年 10 月）；第三次調查時間為六年級下學期（94 年 3 月），共計三次調查。當中在五年級下學期結束時，因為有部分學生新進及轉出，故施測時已扣除這些新進及轉出的學生，以維持研究樣本的有效性。最後蒐集受試者接受施測所得的三次調查資料，以及二位夥伴導師的訪談紀錄單，由筆者進行分析及撰寫研究報告。

第五節 資料來源

本研究是根據「教育部課程與教學深耕計畫」中的「國民中小學生涯發展教育融入式活動設計實施成效」的研究計畫案為探討依據，該研究計畫案以五、六、七、八年級為例，研究期程是從民國 92 年 9 月至 95 年 6 月，合計 3 年。

在量化資料來源方面，本研究樣本採自實驗小學五年級 35 位學生，以及縣立小學五年級 32 位學生，有效樣本為 33 人和 29 人。本研究所採用的研究期程、量表問卷及統計數據是 92 年 9 月至 94 年 6 月為期二年，對二班學生實施「融入式生涯發展教育方案」後，所施測「生涯覺知量表」之第一次調查、第二次調查及第三次調查的平均數及標準差。在質化資料來

源方面，則蒐集二位夥伴教師的訪談紀錄單進行探討。

第六節 分析方法

本研究資料為施測量表的第一次調查、第二次調查及第三次調查所獲得的結果，在所有調查告一段落後，隨即將調查結果進入整理、分析的程序，以社會科學統計套裝軟體 SPSS for Window 10.0 版作為資料處理工具，並將統計考驗值定在 .05 水準。

本研究首先使用描述性統計，呈現量表中的五個因素和三個分量表的平均數，再利用平均數、標準差進行相依樣本單因子變異數分析，比較三次測量分數的差異，以驗證八個研究假設是否獲得支持，例如以相依樣本變異數分析來檢驗 2 班學生，在接受融入式生涯發展教育方案後於完美主義層面上是否隨時間而改變，其他的假設亦用相同方式來檢定，若 F 考驗達顯著差異水準，則進行事後多重比較。另外從質化的角度，探討 2 位協同研究教師的訪談紀錄單中，對學生整體觀察與具體成效的剖析，分析 2 班學生經由融入式生涯教育方案的實施，其實施成效及呈現的差異程度，俾利補充量化資料不足之處。

第四章 研究結果與討論

本章旨在依據量化統計分析結果，以了解融入式生涯發展教育方案對國小高年級學童在完美主義、外在取向、逃避順從、自我價值、工作抱負、生涯自我效能、角色刻板印象、性別刻板印象等層面的輔導效果。首先使用描述性統計，以獲得各因素的平均數，並畫出折線圖，來探討各因素反應分數增減的狀態，再進行相依樣本單因子變異數分析，作差異性的顯著性考驗，以檢定 2 班學生在接受融入式生涯發展方案後，各因素是否隨時間而有顯著差異，若 F 考驗達顯著差異水準者，再進行事後多重比較，亦即進行線性趨向與二次趨向分析，以及成對比較分析，來探討三次調查結果，彼此間是否達顯著差異。接著針對研究結果進行討論。

第一節 生涯覺知輔導效果之分析

一、完美主義輔導效果之分析

(一) 實驗小學完美主義輔導效果之分析

完美主義：意欲控制自己的將來，期盼有好表現，並擔心自己的能力不足（紀憲燕，1995）。分數愈低，愈能接受自己的現狀，並對自己的表現和能力愈有信心。分數愈高，愈不能接受自己的現狀，並對自己的表現和能力愈沒有信心。從表 4-1 完美主義三次調查平均數之分析、圖 4-1 完美主義三次調查結果之折線圖可以得知，實驗小學高年級學童在完美主義層

面的反應分數是先下降之後再上升，而從表 4-2 三次調查變異數分析摘要表中，可以發現達到統計的顯著水準。因此進行事後多重比較，由表 4-3 趨向分析結果摘要表中，得知線性趨向與二次趨向皆達 .01 的顯著水準，而由表 4-4 調查成績成對比較表中發現第二次與第三次調查的分數明顯比第一次調查分數低，然而第二次與第三次彼此間的調查分數並無顯著差異。

綜合上述分析可以發現，實驗小學高年級學童經由教育方案的處理在完美主義層面隨著時間的因素而有明顯的改善，亦即高年級學童隨著時間改變，愈能接受自己的現狀，並且對自己的表現和能力愈來愈有信心。

表 4-1 實驗小學完美主義三次調查平均數之分析

	實驗小學 (n=33)	
	平均數	標準差
I	12.24	1.55
II	10.97	1.62
III	11.28	1.28

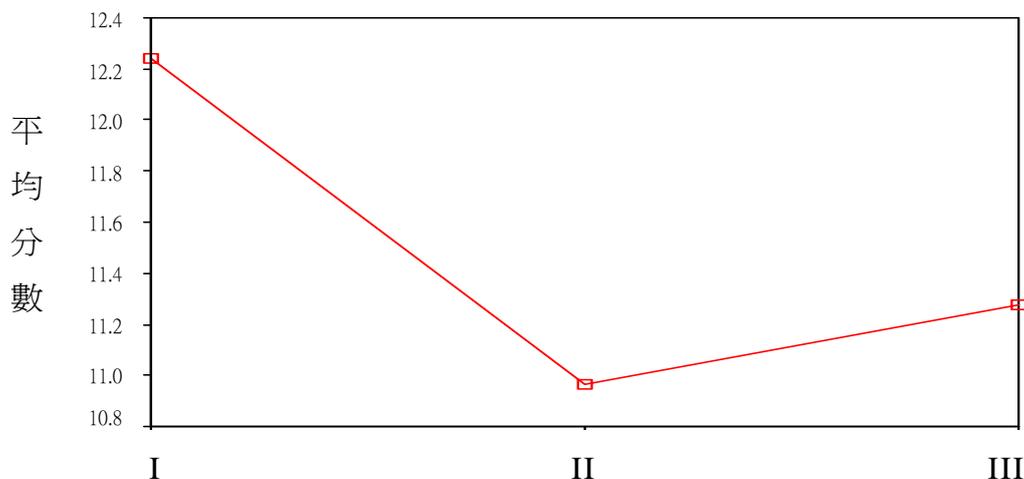


圖 4-1 實驗小學完美主義三次調查結果之折線圖

表 4-2 實驗小學完美主義三次調查變異數分析摘要表 (n=33)

變異來源	SS	df	MS	F
組間 A	29.34	2	14.67	9.51***
組內 (誤差)				
受試者間 S	114.46	32	3.58	
殘差 (A*S)	98.69	64	1.54	
全體 Total	242.49	98		

***p < .001

表 4-3 實驗小學完美主義三次調查之趨向分析結果摘要表 (n=33)

趨向	SS	df	MS	F
線性趨向	15.40	1	15.40	9.46**
誤差	52.09	32	1.63	
二次趨向	13.95	1	13.94	9.58**
誤差	46.60	32	1.46	

**p < .01

表 4-4 實驗小學完美主義三次調查成績成對比較表 (n=33)

(I) SCORE	(J) SCORE	平均數差異 (I-J)	顯著性	差異的 95% 信賴區間	
				下限	上限
I	II	1.28***	.000	.61	1.95
	III	.96**	.004	.33	1.61
II	I	-1.28***	.000	-1.95	-.61
	III	-.32	.256	-.87	.24
III	I	-.97**	.004	-1.61	-.33
	II	.32	.256	-.24	.87

p < .01 *p < .001

(二) 縣立小學完美主義輔導效果之分析

從表 4-5 完美主義三次調查平均數之分析、圖 4-2 完美主義三次調查結果之折線圖中，可以看到縣立小學高年級學童在完美主義層面的反應分數是先上升後下降，而從表 4-6 完美主義三次調查變異數分析摘要表中，可以發現並未達到顯著差異，由以上結果得知，縣立小學高年級學童經由教育方案的處理於完美主義面向上並未隨著時間的改變而有明顯的改善。

表 4-5 縣立小學完美主義三次調查平均數之分析

	縣立小學 (n=28)	
	平均數	標準差
I	11.88	1.48
II	12.09	1.57
III	12.06	1.14

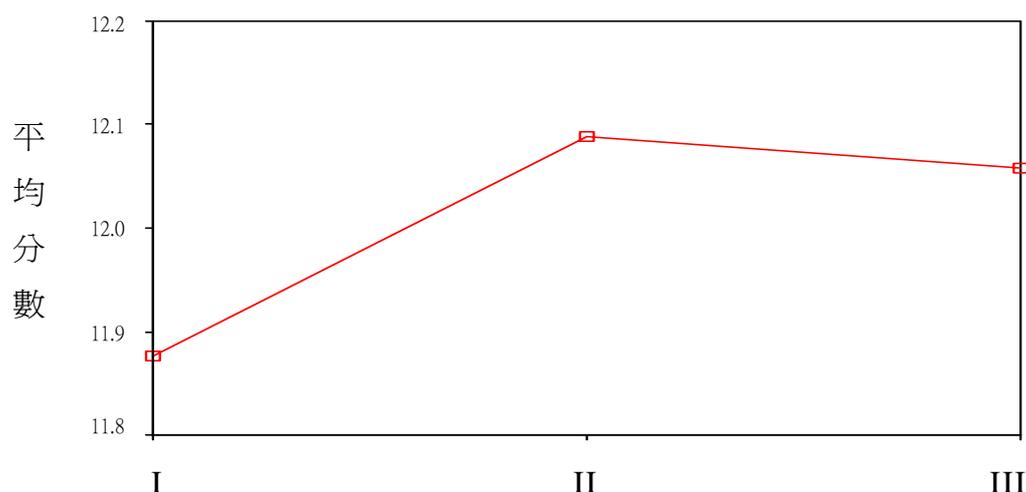


圖 4-2 縣立小學完美主義三次調查結果之折線圖

表 4-6 縣立小學完美主義三次調查變異數分析摘要表 (n=28)

變異來源	SS	df	MS	F
組間 A	.74	2	.37	.30 n.s.
組內 (誤差)				
受試者間 S	94.27	27	3.49	
殘差 (A*S)	66.18	54	1.23	
全體 Total	161.19	83		

n.s. non-significance

二、外在取向輔導效果之分析

(一) 實驗小學外在取向輔導效果之分析

外在取向：易於感受外在的壓力與期待，而放棄自己所想要的（紀憲燕，1995）。分數愈高，愈容易受到外在的束縛及他人期待的影響。分數愈低，愈不容易受到外在的束縛及他人期待的影響。由表 4-7 外在取向三次調查平均數之分析和圖 4-3 外在取向三次調查結果之折線圖中得知，實驗小學高年級學童在外在取向層面的反應分數是先上升之後再下降，而從表 4-8 三次調查變異數分析摘要表中，可以發現並未達到統計的顯著水準。由以上結果得知，實驗小學高年級學童經由教育方案的處理於外在取向層面上並未隨著時間的因素而達到顯著的差異。

表 4-7 實驗小學外在取向三次調查平均數之分析

	實驗小學 (n=33)	
	平均數	標準差
I	5.83	1.20
II	5.88	.96
III	5.79	1.03

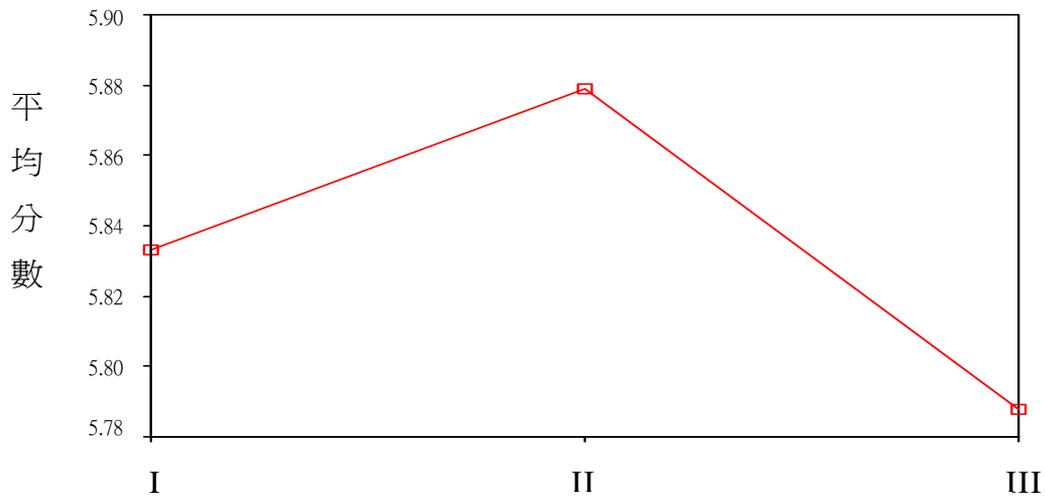


圖 4-3 實驗小學外在取向三次調查結果之折線圖

表 4-8 實驗小學外在取向三次調查變異數分析摘要表 (n=33)

變異來源	SS	df	MS	F
組間 A	.14	2	.07	.07 n.s.
組內 (誤差)				
受試者間 S	114.46	32	3.58	
殘差 (A*S)	65.20	64	1.02	
全體 Total	179.80	98		

n.s. non-significance

(二) 縣立小學外在取向輔導效果之分析

從表 4-9 縣立小學外在取向三次調查平均數之分析、圖 4-4 縣立小學外在取向三次調查結果之折線圖中，可以看出縣立小學高年級學童在外在取向層面的反應分數是先上升後下降，而從表 4-10 縣立小學外在取向三次調查變異數分析摘要表中，可以發現並未達到顯著差異，綜合以上結果得知，縣立小學高年級學童經由教育方案的處理於外在取向層面上並未隨著時間的因素而達到顯著的差異效果。

表 4-9 縣立小學外在取向三次調查平均數之分析

	縣立小學 (n=29)	
	平均數	標準差
I	5.86	1.00
II	6.18	1.01
III	5.97	.93

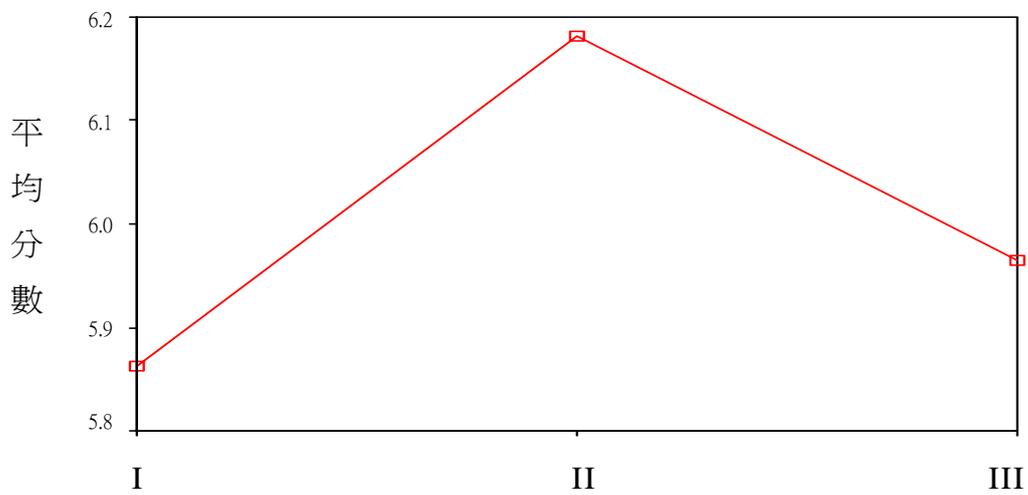


圖 4-4 縣立小學外在取向三次調查結果之折線圖

表 4-10 縣立小學外在取向三次調查變異數分析摘要表 (n=29)

變異來源	SS	df	MS	F
組間 A	1.54	2	.77	1.22 n.s.
組內 (誤差)				
受試者間 S	45.65	28	1.63	
殘差 (A*S)	35.38	56	.63	
全體 Total	82.57	86		

n.s. non-significance

三、逃避順從輔導效果之分析

(一) 實驗小學逃避順從輔導效果之分析

逃避順從：逃避挑戰與責任，設定低目標（紀憲燕，1995）。分數愈低，愈能勇於面對挑戰和承擔責任，並敢於訂定高目標。分數愈高，愈不能勇於面對挑戰和承擔責任，並設定低目標。從表 4-11 逃避順從三次調查平均數之分析、圖 4-5 逃避順從三次調查結果之折線圖可以發現，實驗小學高年級學童在逃避順從層面的反應分數是持續下降，且從表 4-12 逃避順從三次調查變異數分析摘要表中，可以發現達到統計的顯著差異。因此進行事後多重比較，由表 4-13 逃避順從趨向分析結果摘要表中，得知線性趨向達到 .05 的顯著水準，但二次趨向則未達到顯著差異水準，再經由表 4-14 逃避順從調查成績成對比較表中，發現第二次與第三次調查的分數明顯比第一次調查分數低，然而第二次與第三次彼此間的調查分數並無顯著差異。

綜合上述分析可以得知，實驗小學高年級學童經由教育方案的處理在逃避順從層面隨著時間的改變而有明顯的差異，亦即高年級學童隨著時間改變的因素，逃避順從的趨勢隨著時間愈來愈低，也愈能勇於面對各種挑戰和自己所應該承擔的個人責任。

表 4-11 實驗小學逃避順從三次調查平均數之分析

	實驗小學 (n=33)	
	平均數	標準差
I	7.00	1.29
II	6.34	1.32
III	6.31	1.33

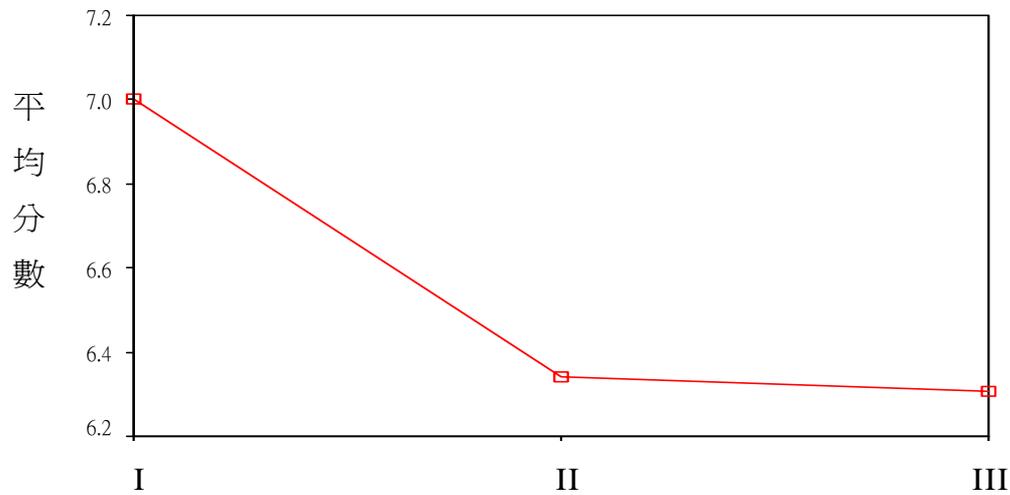


圖 4-5 實驗小學逃避順從三次調查結果之折線圖

表 4-12 實驗小學逃避順從三次調查變異數分析摘要表 (n=33)

變異來源	SS	df	MS	F
組間 A	10.20	2	5.10	4.54*
組內 (誤差)				
受試者間 S	93.45	32	2.92	
殘差 (A*S)	71.91	64	1.12	
全體 Total	175.56	98		

*p < .05

表 4-13 實驗小學逃避順從三次調查之趨向分析結果摘要表 (n=33)

趨向	SS	df	MS	F
線性趨向	8.02	1	8.02	5.12*
誤差	50.09	32	1.57	
二次趨向	2.19	1	2.19	3.20 n.s.
誤差	21.83	32	.68	

*p < .05 n.s. non-significance

表 4-14 實驗小學逃避順從三次調查成績成對比較表 (n=33)

(I) SCORE	(J) SCORE	平均數差異 (I-J)	顯著性	差異的 95% 信賴區間	
				下限	上限
I	II	.67**	.003	.24	1.08
	III	.70*	.031	.07	1.32
II	I	-.66**	.003	-1.08	-.24
	III	-.03	.898	-1.32	-.07
III	I	-.70*	.031	-1.32	-.07
	II	-.03	.898	-.56	.49

*p < .05 **p < .01

(二) 縣立小學逃避順從輔導效果之分析

從表 4-15 縣立小學逃避順從三次調查平均數之分析、圖 4-6 縣立小學逃避順從三次調查結果之折線圖中，可以得知縣立小學高年級學童在逃避順從面向的反應分數是持續上升，但從表 4-16 縣立小學逃避順從三次調查變異數分析摘要表中，可以發現並未達到顯著差異，綜合以上分析可以發現，縣立小學高年級學童經由教育方案的處理於逃避順從面向上並未隨著時間的改變而有明顯的差異。

表 4-15 縣立小學逃避順從三次調查平均數之分析

	縣立小學 (n=29)	
	平均數	標準差
I	7.18	1.45
II	7.20	1.46
III	7.27	1.50

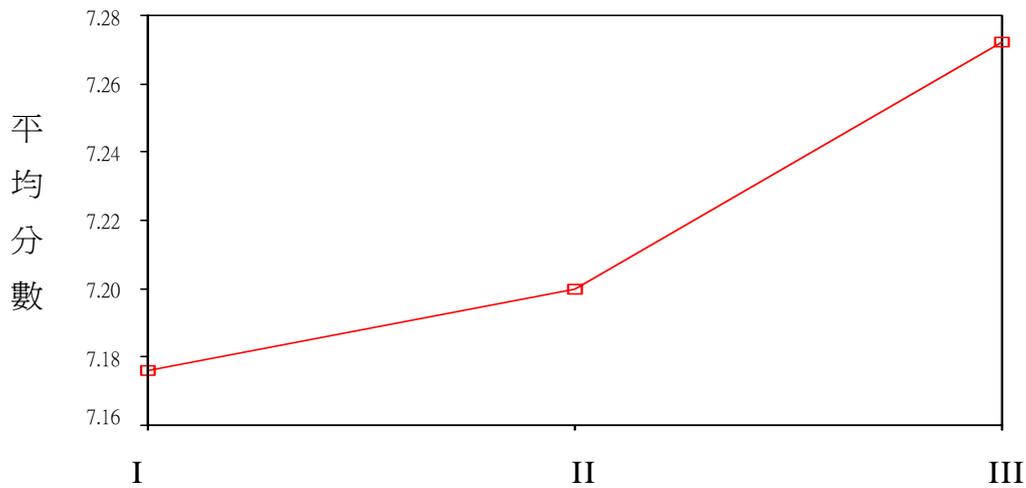


圖 4-6 縣立小學逃避順從三次調查結果之折線圖

表 4-16 縣立小學逃避順從三次調查變異數分析摘要表 (n=29)

變異來源	SS	df	MS	F
組間 A	.15	2	.07	.06 n.s.
組內 (誤差)				
受試者間 S	110.53	28	3.95	
殘差 (A*S)	71.24	56	1.27	
全體 Total	181.92	86		

n.s. non-significance

四、自我價值輔導效果之分析

(一) 實驗小學自我價值輔導效果之分析

自我價值：相信在成就表現上超越他人是建立自我價值的唯一方經由式(紀憲燕, 1995)。分數愈高, 愈敢於表現, 自我價值感愈高。分數愈低, 愈不敢表現, 自我價值感愈低。由表 4-17 實驗小學自我價值三次調查平均數之分析和圖 4-7 實驗小學自我價值三次調查結果之折線圖中可以看到,

實驗小學高年級學童在自我價值層面的反應分數是持續下降，但從表 4-18 實驗小學自我價值三次調查變異數分析摘要表中，可以看出並未達到統計的顯著水準。綜合以上結果可以得知，實驗小學高年級學童經由活動方案的處理在自我價值層面上並未隨著時間的改變而有明顯的顯著差異。

表 4-17 實驗小學自我價值三次調查平均數之分析

	實驗小學 (n=33)	
	平均數	標準差
I	6.40	.81
II	6.19	1.18
III	6.10	.92

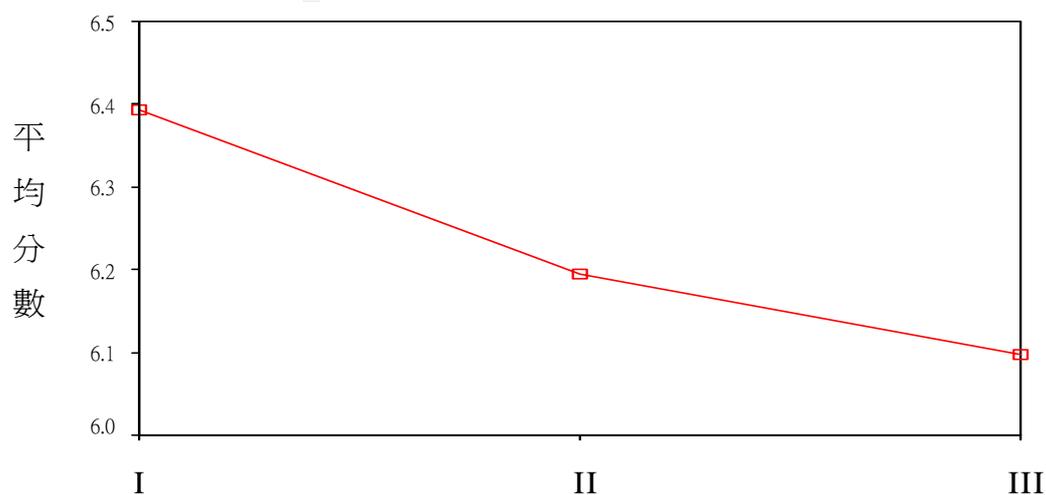


圖 4-7 實驗小學自我價值三次調查結果之折線圖

表 4-18 實驗小學自我價值三次調查變異數分析摘要表 (n=33)

變異來源	SS	df	MS	F
組間 A	1.51	2	.76	1.37 n.s.
組內 (誤差)				
受試者間 S	57.28	32	1.79	
殘差 (A*S)	35.37	64	.55	
全體 Total	94.16	98		

n.s. non-significance

(二) 縣立小學自我價值輔導效果之分析

表 4-19 縣立小學自我價值三次調查平均數之分析、圖 4-8 縣立小學自我價值三次調查結果之折線圖中可以發現，縣立小學高年級學童在自我價值層面的反應分數是先上升後下降，再從表 4-20 縣立小學自我價值三次調查變異數分析摘要表中，可以得知並未達到統計的顯著水準。綜合上述分析結果可以得知，縣立小學高年級學童經由活動方案的處理在自我價值層面上並未隨著時間的因素而有明顯的差異。

表 4-19 縣立小學自我價值三次調查平均數之分析

	縣立小學 (n=29)	
	平均數	標準差
I	5.93	1.15
II	6.12	1.09
III	5.98	1.13

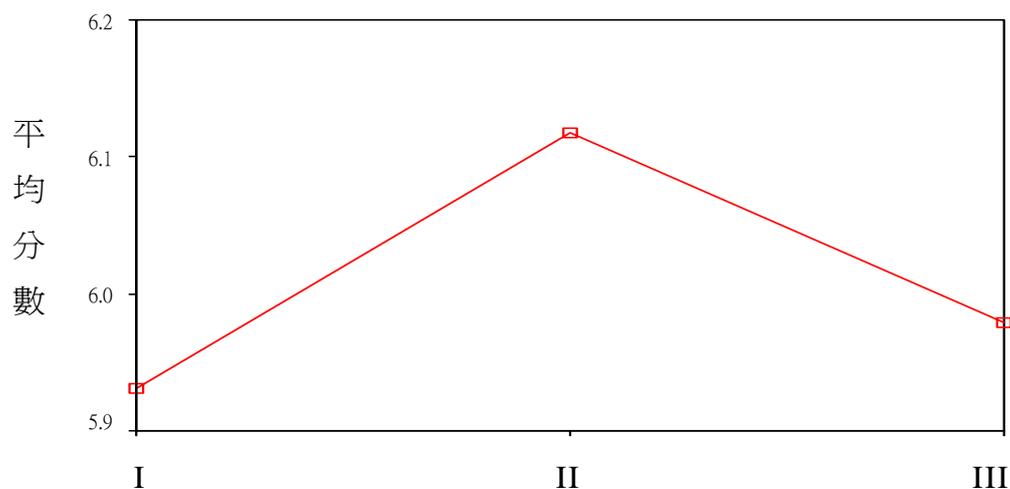


圖 4-8 縣立小學自我價值三次調查結果之折線圖

表 4-20 縣立小學自我價值三次調查變異數分析摘要表 (n=29)

變異來源	SS	df	MS	F
組間 A	.54	2	.27	.43 n.s.
組內 (誤差)				
受試者間 S	71.01	28	2.54	
殘差 (A*S)	34.93	56	.62	
全體 Total	106.48	86		

n.s. non-significance

五、工作抱負輔導效果之分析

(一) 實驗小學工作抱負輔導效果之分析

工作抱負：相信學習與未來的工作息息相關，對於工作持有高度的期待（紀憲燕，1995）。分數愈高，愈認真學習，工作抱負愈大。分數愈低，愈不想認真學習，工作抱負愈小。由表 4-21 工作抱負三次調查平均數之分析、圖 4-9 工作抱負三次調查結果之折線圖可以得知，實驗小學高年級學

童在工作抱負層面的反應分數是持續下降，且從表 4-22 工作抱負三次調查變異數分析摘要表中，可以發現達到統計的顯著水準。因此再進行事後多重比較，而由表 4-23 工作抱負趨向分析結果摘要表中，得知線性趨向達到 .001 的顯著水準，但二次趨向則未達顯著水準，再經由表 4-24 工作抱負調查成績成對比較表中，發現第二次與第三次調查分數顯著的比第一次調查分數更低。

綜合上述分析可以發現，實驗小學高年級學童經由教育方案的處理在工作抱負層面上隨著時間而有明顯的改變，亦即高年級學童隨著時間的因素，工作抱負的趨勢明顯的愈來愈降低，顯示學童愈來愈不相信學習與未來的工作世界會有密切關聯，因此對於未來的工作世界抱持低度的期待。

表 4-21 實驗小學工作抱負三次調查平均數之分析

	實驗小學 (n=33)	
	平均數	標準差
I	9.34	1.20
II	8.58	1.05
III	8.22	1.11

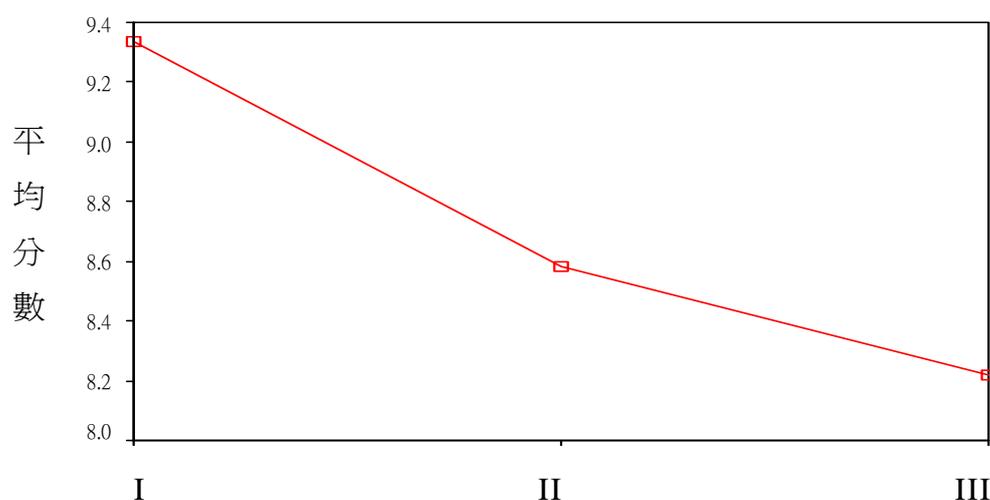


圖 4-9 實驗小學工作抱負三次調查結果之折線圖

表 4-22 實驗小學工作抱負三次調查變異數分析摘要表 (n=33)

變異來源	SS	df	MS	F
組間 A	21.46	2	10.73	10.54***
組內 (誤差)				
受試者間 S	55.49	32	1.73	
殘差 (A*S)	65.17	64	1.02	
全體 Total	142.12	98		

***p < .001

表 4-23 實驗小學工作抱負三次調查之趨向分析結果摘要表 (n=33)

趨向	SS	df	MS	F
線性趨向	20.64	1	20.64	17.89***
誤差	36.91	32	1.15	
二次趨向	.82	1	.82	.93 n.s.
誤差	28.26	32	.88	

***p < .001 n.s. non-significance

表 4-24 實驗小學工作抱負三次調查成績成對比較表 (n=33)

(I) SCORE	(J) SCORE	平均數差異 (I-J)	顯著性	差異的 95% 信賴區間	
				下限	上限
I	II	.75**	.006	.23	1.28
	III	1.12***	.000	.07	1.32
II	I	-.75**	.006	-1.28	-.23
	III	.37	.109	-.09	.82
III	I	-1.12***	.000	-1.66	-.58
	II	-.37	.109	-.82	.09

p < .01 *p < .001

(二) 縣立小學工作抱負輔導效果之分析

經由表 4-25 縣立小學工作抱負三次調查平均數之分析、圖 4-10 縣立小學工作抱負三次調查結果之折線圖中可以得知，縣立小學高年級學童在工作抱負層面的反應分數是先上升後下降，再從表 4-26 縣立小學工作抱負三次調查變異數分析摘要表中，可以發現並未達到統計的顯著水準。綜合上述分析可以得知，縣立小學高年級學童經由教育方案的處理在工作抱負面向並未因時間的改變而有明顯的進步。

表 4-25 縣立小學工作抱負三次調查平均數之分析

	縣立小學 (n=29)	
	平均數	標準差
I	8.54	1.47
II	8.91	1.46
III	8.70	.99

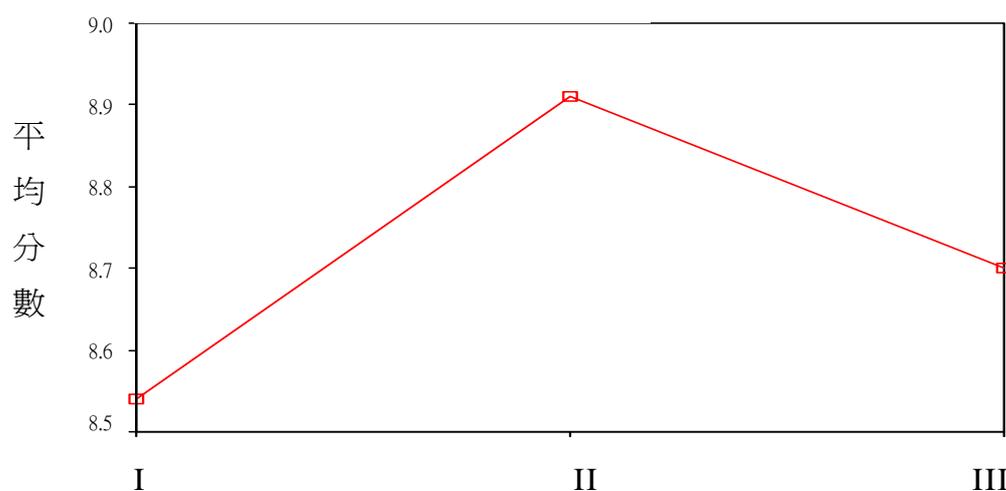


圖 4-10 縣立小學工作抱負三次調查結果之折線圖

表 4-26 縣立小學工作抱負三次調查變異數分析摘要表 (n=29)

變異來源	SS	df	MS	F
組間 A	2.00	2	1.00	.86 n.s.
組內 (誤差)				
受試者間 S	82.51	28	2.95	
殘差 (A*S)	65.03	56	1.16	
全體 Total	149.54	86		

n.s. non-significance

六、生涯自我效能輔導效果之分析

(一) 實驗小學生涯自我效能輔導效果之分析

生涯自我效能：懷疑自己做生涯決定的能力，認為無法找到合適及喜歡的工作（紀憲燕，1995）。分數愈高，較不懷疑自己做決定的能力。分數愈低，懷疑自己做決定的能力，擔心無法勝任未來的學習與工作，以及沒有自信可以找到滿意的工作。經由表 4-27 實驗小學生涯自我效能三次調查平均數之分析和圖 4-11 實驗小學生涯自我效能三次調查結果之折線圖中可以發現，實驗小學高年級學童在生涯自我效能層面的反應分數是持續下降，但從表 4-28 實驗小學生涯自我效能三次調查變異數分析摘要表中，可以看出並未達到統計的顯著水準。綜合以上分析結果可以發現，實驗小學高年級學童經由教育方案的處理在生涯自我效能層面上並未因時間的改變而有明顯的進步。

表 4-27 實驗小學生涯自我效能三次調查平均數之分析

	實驗小學 (n=33)	
	平均數	標準差
I	2.39	.46
II	2.19	.62
III	2.18	.58

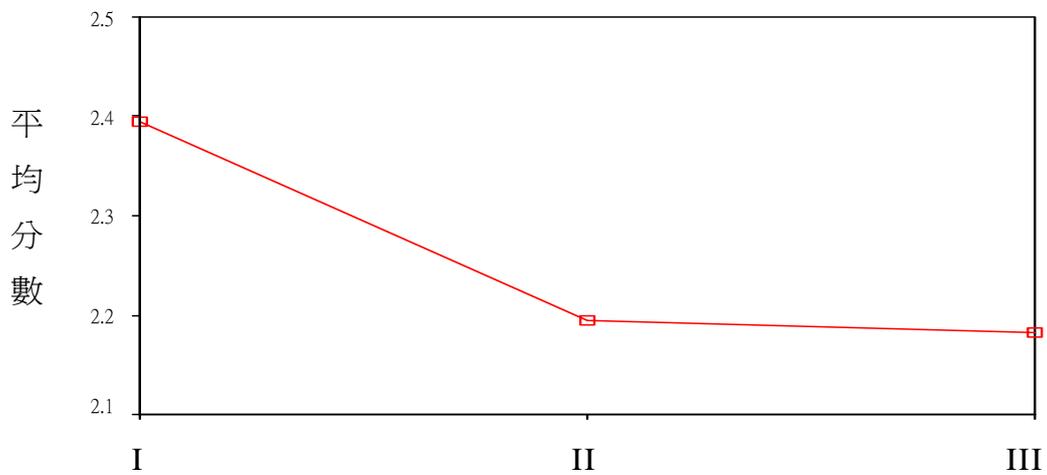


圖 4-11 實驗小學生涯自我效能三次調查結果之折線圖

表 4-28 實驗小學生涯自我效能三次調查變異數分析摘要表 (n=33)

變異來源	SS	df	MS	F
組間 A	.94	2	.47	2.02 n.s.
組內 (誤差)				
受試者間 S	15.18	32	.48	
殘差 (A*S)	14.85	64	.23	
全體 Total	30.97	98		

n.s. non-significance

(二) 縣立小學生涯自我效能輔導效果之分析

經由表 4-29 縣立小學生涯自我效能三次調查平均數之分析及圖 4-12 縣立小學生涯自我效能三次調查結果之折線圖中可以了解，實驗小學高年級學童在生涯自我效能層面的反應分數是先維持不變後上升，再從表 4-30 縣立小學生涯自我效能三次調查變異數分析摘要表中，可以看出並未達到統計的顯著水準。綜合以上分析結果可以得知，縣立小學高年級學童經由教育方案的處理在生涯自我效能層面並未因時間的因素而有明顯的改善。

表 4-29 縣立小學生涯自我效能三次調查平均數之分析

	縣立小學 (n=29)	
	平均數	標準差
I	2.47	.62
II	2.47	.49
III	2.50	.45

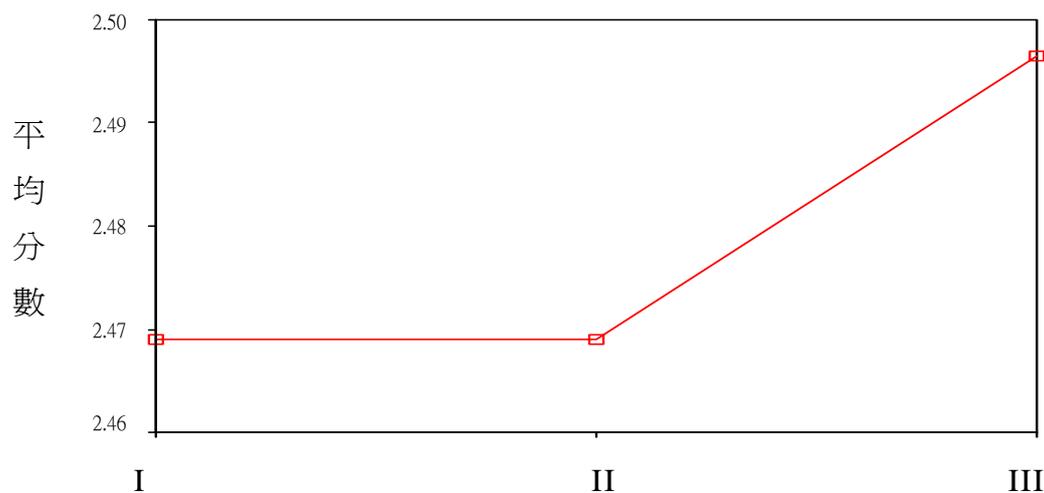


圖 4-12 縣立小學生涯自我效能三次調查結果之折線圖

表 4-30 縣立小學生涯自我效能三次調查變異數分析摘要表 (n=29)

變異來源	SS	df	MS	F
組間 A	.015	2	.007	.042 n.s.
組內 (誤差)				
受試者間 S	13.18	28	.47	
殘差 (A*S)	9.88	56	.18	
全體 Total	23.21	86		

n.s. non-significance

七、角色刻板印象輔導效果之分析

(一) 實驗小學角色刻板印象輔導效果之分析

角色刻板印象：相信從事不同職業的人，他們的智力和個性可能有很大的差異（紀憲燕，1995）。分數愈高，相信不同學習成就與職業的人士，他們的特質差異很大。分數愈低，相信不同學習成就與職業的人士，他們有某些相似的特質。由表 4-31 角色刻板印象三次調查平均數之分析、圖 4-13 工作抱負三次調查結果之折線圖可以得知，實驗小學高年級學童在角色刻板印象層面的反應分數是持續下降，而且從表 4-32 角色刻板印象三次調查變異數分析摘要表中，可以發現達到統計的顯著水準。因此再進行事後多重比較，而經由表 4-33 角色刻板印象趨向分析結果摘要表中，得知線性趨向達到 .01 的顯著水準，但二次趨向則未達顯著水準，再經由表 4-34 角色刻板印象調查成績成對比較表中，可以得知第二次與第三次調查的分數明顯比第一次調查分數低。

綜合上述分析可以發現，實驗小學高年級學童經由活動方案的實施在角色刻板印象層面隨著時間而有明顯的進步，亦即高年級學童隨著時間的因素，對於角色面向愈來愈沒有刻板印象的明顯趨勢，顯示學童相信不同

學習成就與職業的人士，存有某些相似的個人特質。

表 4-31 實驗小學角色刻板印象三次調查平均數之分析

	實驗小學 (n=33)	
	平均數	標準差
I	3.09	.80
II	2.70	.88
III	2.58	.90

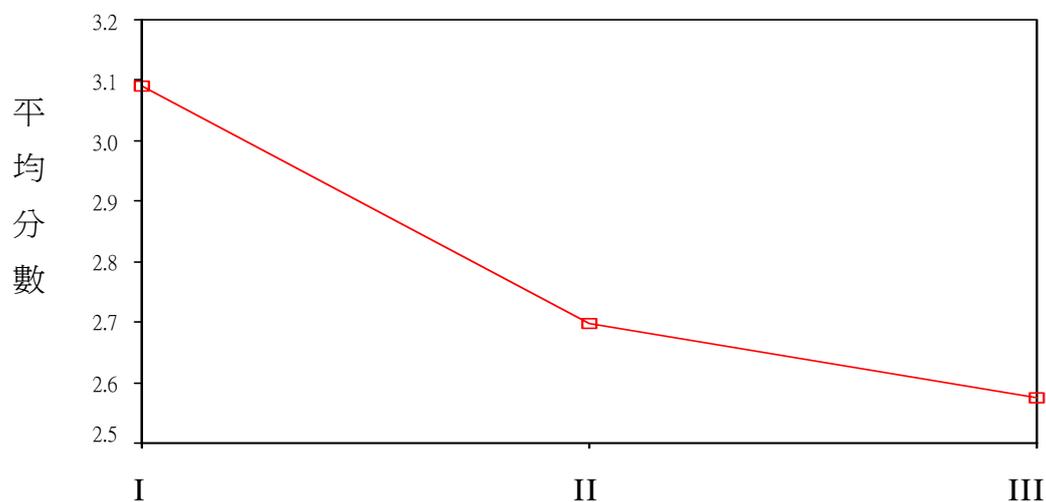


圖 4-13 實驗小學角色刻板印象三次調查結果之折線圖

表 4-32 實驗小學角色刻板印象三次調查變異數分析摘要表 (n=33)

變異來源	SS	df	MS	F
組間 A	4.79	2	2.40	5.63**
組內 (誤差)				
受試者間 S	44.55	32	1.39	
殘差 (A*S)	27.21	64	.43	
全體 Total	116.55	98		

**p < .01

表 4-33 實驗小學角色刻板印象三次調查之趨向分析結果摘要表 (n=33)

趨向	SS	df	MS	F
線性趨向	4.38	1	4.38	11.56**
誤差	12.12	32	.38	
二次趨向	.41	1	.41	.87 n.s.
誤差	15.09	32	.47	

**p < .01 n.s. non-significance

表 4-34 實驗小學角色刻板印象三次調查成績成對比較表 (n=33)

(I) SCORE	(J) SCORE	平均數差異 (I-J)	顯著性	差異的 95% 信賴區間	
				下限	上限
I	II	.39*	.021	.06	.73
	III	.52**	.002	.21	.82
II	I	-.39*	.021	-.73	-.06
	III	.12	.474	-.22	.46
III	I	-.52**	.002	-.82	-.21
	II	-.12	.474	-.46	.22

*p < .05 **p < .01

(二) 縣立小學角色刻板印象輔導效果之分析

由表 4-35 縣立小學角色刻板印象三次調查平均數之分析以及圖 4-14 縣立小學角色刻板印象三次調查結果之折線圖中可以了解，縣立小學高年級學童在角色刻板印象層面的反應分數是先上升後下降，再從表 4-36 縣立小學角色刻板印象三次調查變異數分析摘要表中，可以發現並未達到統計的顯著水準。綜合上述分析可以發現，縣立小學高年級學童經由活動方案的實施在角色刻板印象層面上並未因時間的改變而有明顯的進步。

表 4-35 縣立小學角色刻板印象三次調查平均數之分析

	縣立小學 (n=29)	
	平均數	標準差
I	2.59	.91
II	2.72	.96
III	2.38	.98

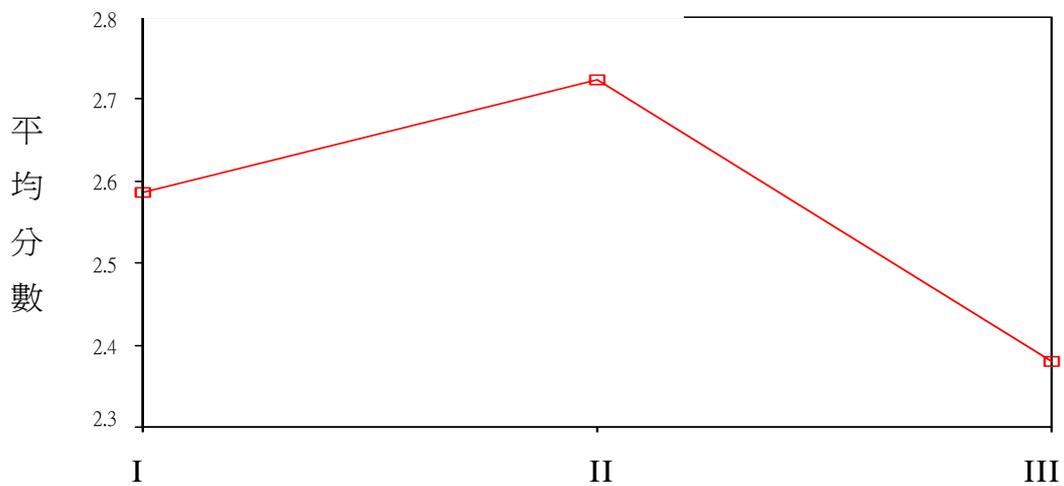


圖 4-14 縣立小學角色刻板印象三次調查結果之折線圖

表 4-36 縣立小學角色刻板印象三次調查變異數分析摘要表 (n=29)

變異來源	SS	df	MS	F
組間 A	1.75	2	.87	1.12 n.s.
組內 (誤差)				
受試者間 S	32.07	28	1.15	
殘差 (A*S)	43.59	56	.78	
全體 Total	77.41	86		

n.s. non-significance

八、性別刻板印象輔導效果之分析

(一) 實驗小學性別刻板印象輔導效果之分析

性別刻板印象：認同社會對兩性在工作上的表現有不一樣的期待與限制（紀憲燕，1995）。分數愈高，相信社會對兩性的期待與限制存在很大的差異。分數愈低，認為社會對兩性的期待與限制差異不大。經由表 4-37 實驗小學性別刻板印象三次調查平均數之分析和圖 4-15 實驗小學性別刻板印象三次調查結果之折線圖中可以了解，實驗小學高年級學童在性別刻板印象層面的反應分數是持續下降，但從表 4-38 實驗小學性別刻板印象三次調查變異數分析摘要表中，可以得知並未達到統計的顯著水準。綜合以上分析結果可以得知，實驗小學高年級學童經由教育方案的處理在性別刻板印象層面上並未因時間的因素而有明顯的改善。

表 4-37 實驗小學性別刻板印象三次調查平均數之分析

	實驗小學 (n=33)	
	平均數	標準差
I	2.97	.98
II	2.64	1.19
III	2.48	.97

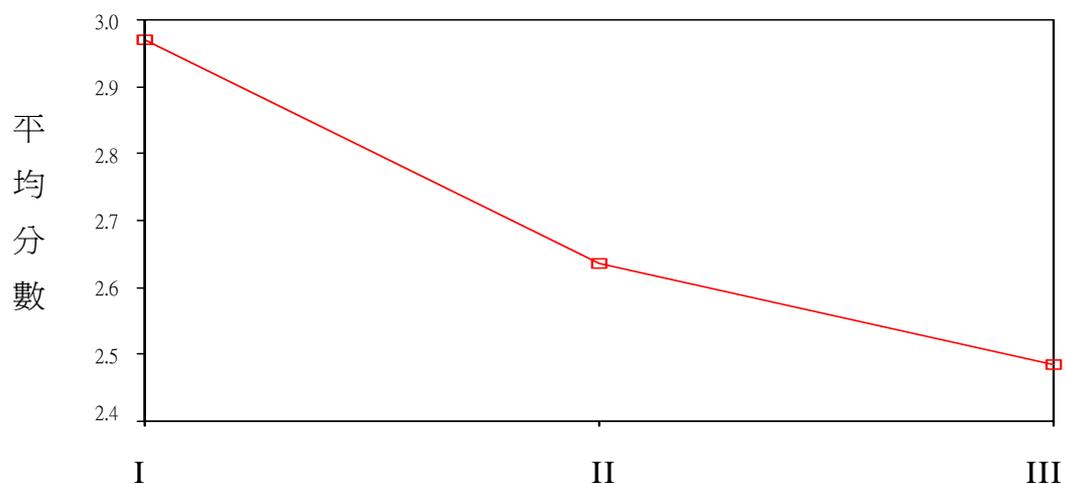


圖 4-15 實驗小學性別刻板印象三次調查結果之折線圖

表 4-38 實驗小學性別刻板印象三次調查變異數分析摘要表 (n=33)

變異來源	SS	df	MS	F
組間 A	4.06	2	2.03	2.64 n.s.
組內 (誤差)				
受試者間 S	57.58	32	1.80	
殘差 (A*S)	49.27	64	.77	
全體 Total	110.91	98		

n.s. non-significance

(二) 縣立小學性別刻板印象輔導效果之分析

經由表 4-39 縣立小學性別刻板印象三次調查平均數之分析和圖 4-16 縣立小學性別刻板印象三次調查結果之折線圖中可以發現，縣立小學高年級學童在性別刻板印象層面的反應分數是先上升後下降，再從表 4-40 縣立小學性別刻板印象三次調查變異數分析摘要表中，可以了解並未達到統計的顯著水準。綜合上述分析可以得知，縣立小學高年級學童經由教育方案的實施在性別刻板印象層面上並未因時間的因素而有明顯的進步。

表 4-39 縣立小學性別刻板印象三次調查平均數之分析

	縣立小學 (n=29)	
	平均數	標準差
I	2.59	.98
II	2.93	.96
III	2.66	.94

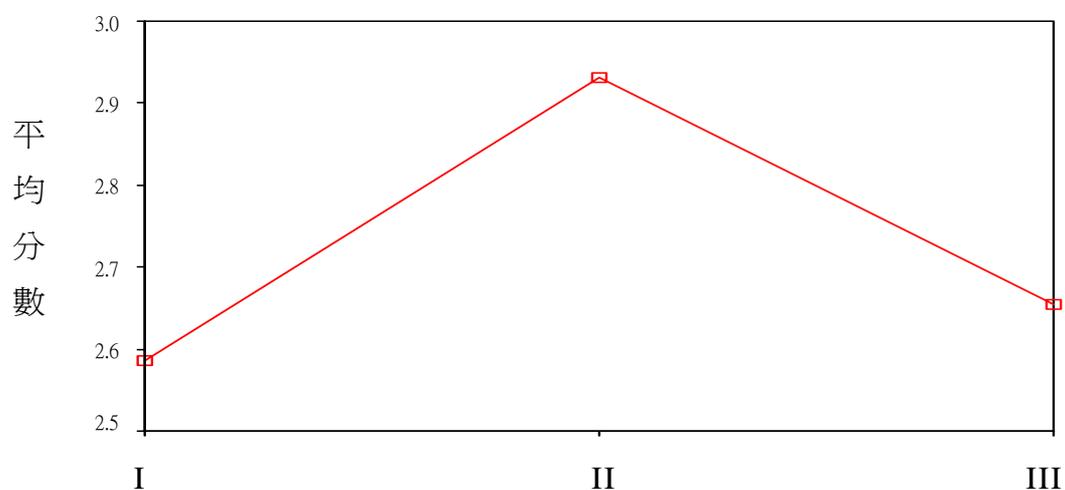


圖 4-16 縣立小學性別刻板印象三次調查結果之折線圖

表 4-40 縣立小學性別刻板印象三次調查變異數分析摘要表 (n=29)

變異來源	SS	df	MS	F
組間 A	1.93	2	.97	1.65 n.s.
組內 (誤差)				
受試者間 S	44.71	28	1.60	
殘差 (A*S)	32.74	56	.59	
全體 Total	79.38	86		

n.s. non-significance

綜上所述，實驗小學及縣立小學高年級學生經過 2 年的融入式「生涯發展教育」方案學習後，其輔導效果說明如下：

- (一) 實驗小學高年級學童：本組學童完美主義層面已有明顯改善；外在取向層面並未明顯改變；逃避順從層面已明顯改善；自我價值層面則並未明顯改善；工作抱負層面亦並未明顯改善；刻板印象層面明顯改善；生涯自我效能層面並未明顯改變；角色刻板印象層面明顯改善；但性別刻板印象層面則並未明顯改善。
- (二) 縣立小學高年級學童：本組學童雖然經由 2 年融入式生涯發展教育方案的處理，但從量化資料分析中得知，縣立小學學生在完美主義、外在取向、逃避順從、自我價值、工作抱負、刻板印象、生涯自我效能、角色刻板印象、性別刻板印象等向度，並未有明顯的改變。

第二節 討論

本研究根據相依樣本單因子變異數分析的架構，探討「融入式生涯發展教育方案」對國小高年級學童生涯覺知的輔導效果。在此相依樣本單因子變異數分析中，對本研究所涉及的假設檢證結果之討論，分述如下：

一、融入式生涯發展教育方案對完美主義的影響

假設一：「接受融入式生涯發展教育方案的學生的完美主義隨時間而改變」。本研究發現：實驗小學高年級學童經由教育方案的處理在完美主義層面隨著時間而有明顯的進步，亦即高年級學童隨著時間改變，愈能接受自

己的現狀，並且對自己的表現和能力愈來愈有信心，假設一獲得支持。而縣立小學高年級學童經由教育方案的處理於完美主義面向上並未隨著時間的改變而有明顯的改善，假設一並未獲得支持。

實驗小學高年級學童接受融入式生涯發展教育方案，顯示融入式生涯發展教育方案具有功效性，但對於縣立小學高年級學童則未具成效性。兩校學童會有如此的不同，其原因或許是兩校學生資質差異的因素，一般而言，實驗小學的家長大部分屬於高知識階層，社經地位較高，通常其子弟素質較佳，可能導致在接收訊息的處理效果較佳，因而影響研究的結果。

二、融入式生涯發展教育方案對外在取向的影響

假設二：「接受融入式生涯發展教育方案的學生的外在取向隨時間而改變」。本研究發現：實驗小學高年級學童經由教育方案的處理於外在取向層面上並未隨著時間的因素而達到顯著的差異，亦即高年級學童隨時間的改變，假設二並未獲得支持。而縣立小學高年級學童經由教育方案的處理於外在取向層面上亦並未隨著時間的因素而達到顯著的差異效果，假設二亦並未獲得支持。

實驗小學部分從折線圖中可以看出外在取向有逐漸下降的趨勢，其未達到顯著差異的原因，或許是實驗小學的家長大部分屬於高社經地位的階層，加諸於學生的壓力較大、期待較高，但因融入式教育方案時間性尚不充足，因此未能達到顯著差異。縣立小學部分從折線圖中可以看出第二、三次調查皆比第一次調查分數高，但也有逐漸下降的趨勢，或許是縣立小學亦屬於市區大型學校，學生家長類似實驗小學屬於較佳的社經階層，因此對於學生的壓力與期待亦較高，因此亦需要較長的教學時間，才能達到顯著差異。

三、融入式生涯發展教育方案對逃避順從的影響

假設三：「接受融入式生涯發展教育方案的學生的逃避順從隨時間而改變」。本研究發現：實驗小學高年級學童經由教育方案的實施在逃避順從層面隨著時間的改變而有明顯的差異，亦即高年級學童隨著時間改變的因素，逃避順從的趨勢隨著時間愈來愈低，也愈能勇於面對各種挑戰和應該承擔的責任，假設三獲得支持。而縣立小學高年級學童經由教育方案的實施於逃避順從面向上並未隨著時間的改變而有明顯的差異，假設三並未獲得支持。

由以上比較得知，實驗小學高年級學童接受融入式生涯發展教育方案後，已達到輔導的效果，顯示實驗小學夥伴導師的融入教學實施成效顯著，如同他在訪談中所論及的：「參加總統府兒童天地徵文，每次入選人數平均是 12 位學生，最多曾經達到 26 位，不只位居所有年級，也位居全國的榜首。在運動競賽成績表現方面，游泳比賽項目：個人及全體接力賽總成績囊括第一名，在跑步項目：60m 和 100m 個人賽皆獲得第二、三名，大隊接力獲得第二名，總成績仍是全年級最佳的班級。」(950617, T-01) 等勇於接受挑戰與責任，所展現的成果。而其輔導效果能達到顯著差異，或許是實驗小學的夥伴導師皆能全程參與週末體驗營的各種挑戰活動，不只觀摩其他教學者的理念，也增強學生學習的意願，因而顯著的改善學生逃避順從的趨勢。相較於實驗小學的實施成效，縣立小學夥伴導師的融入教學實施成效則未呈現成效，而從折線圖中可以發現持續在上升中，顯示學生越來越想逃避挑戰與責任，這或許與縣立小學夥伴導師因為無法固定於每週六活動中參與各項體驗學習活動(950618, T-02)，因此沒有機會學習其他教學人員的教學技巧和教育理念，影響專業發展的機會，亦無法藉此觀察學生另一學習場所的學習概況，以作為教室內調整教學方式或內容的參

考依據，另外加上學生因欠缺導師從旁的督導，以致降低學習成效，導致學生在面對挑戰與責任時，呈現退縮的現象。

四、融入式生涯發展教育方案對自我價值的影響

假設四：「接受融入式生涯發展教育方案的學生的自我價值隨時間而改變」。本研究發現：實驗小學高年級學童經由教育方案的處理在自我價值層面上並未隨著時間的改變而有顯著的差異，假設四並未獲得支持。而縣立小學高年級學童經由教育方案的處理在自我價值層面上並未隨著時間的因素而有明顯的差異，假設四並未獲得支持。

經由上述得知，實驗小學與縣立小學的學童在自我價值感方面皆未提昇，或許是兩校夥伴導師的生涯輔導知能仍顯不足，以致教育方案的實施不夠周延，影響教學效果，才使學生的自我價值感未獲得提昇；亦或許是欠缺親子共同參加的活動設計，以致影響部份生涯發展知能，未能全面性及多元性的發展，因而造成短暫性的退縮現象。

五、融入式生涯發展教育方案對工作抱負的影響

假設五：「接受融入式生涯發展教育方案的學生的工作抱負隨時間而改變」。本研究發現：實驗小學高年級學童經由教育方案的處理在工作抱負層面隨著時間而有明顯的改變，亦即高年級學童隨著時間的因素，工作抱負的趨勢明顯的愈低，顯示學童愈不相信學習與未來的工作世界會有密切關聯，因此對於未來的工作世界抱持低度的期待，假設五未獲得支持。而縣立小學高年級學童經由教育方案的處理在工作抱負面向並未因時間的改變而有明顯的進步，假設五並未獲得支持。

經由上述結果得知，實驗小學高年級學童經由融入式生涯發展教育方案的實施，在工作抱負層面上雖然隨著時間的因素而有明顯的改變，但反而出現反向的發展，亦即學生對於未來的工作世界抱持低度的期待，呈現消極的反應趨勢。或許是因教育方案的實施，使學生逐漸認清現實社會環境的概況，個體遭受內心的衝擊影響所導致的消極趨勢，以上原因可能造成學生在不同階段調查結果呈現不理想的反應。而縣立小學的學生從折線圖中可以得知也呈現下降的趨勢，得知截至目前的輔導效果並未獲得成效，會有如此的結果，或許因縣立小學夥伴導師是第一次帶市區大型學校高年級學生（950618，T-02），對於正處於青春期，性格正在轉變中，且思想較為多元的高年級學生，在掌握度上較不熟稔，因而影響輔導效果，導致輔導成效無法呈現明顯的改變。

六、融入式生涯發展教育方案對生涯自我效能的影響

假設六：「接受融入式生涯發展教育方案的學生的生涯自我效能隨時間而改變」。本研究發現：實驗小學高年級學童經由教育方案的處理在生涯自我效能層面上並未因時間的改變而有明顯的差異，假設六並未獲得支持。而縣立小學高年級學童經由教育方案的處理在生涯自我效能層面上並未因時間的因素而有明顯的改善，假設六並未獲得支持。以上兩校的結果與先前的研究發現吻合（邵俊德，1995；陳貞夙，1997；黃炤蓉，2001；Post-Kammer & Smith, 1985），也與先前的部分研究發現未吻合（黎麗貞，1997；王玉珍，1997；Betz & Hackett, 1981；Betz & Voyten, 1997）。

由上述研究結果得知，實驗小學與縣立小學高年級學童在生涯自我效能層面上的輔導效果皆未達到顯著差異。實驗小學部分從折線圖中可以得知學生的生涯自我效能感逐漸下降，這或許是因為實驗小學學生家長大部

分屬於高社經地位，因此為自己的小孩設定的未來目標較高，以致學生雖然經由長期教育方案的實施，但是對於即將邁入國中階段，呈現出更大的不確定感，故無顯著的正面回應。然而對照實驗小學夥伴導師的訪談資料中所提及的：「參加總統府兒童天地徵文，每次入選人數平均是 12 位學生，最多曾經達到 26 位，不只位居所有年級，也位居全國的榜首。另外參加國中各類資優班甄試入學的學生方面，合計有 14 位學生，是全校錄取人數最多的班級。」(950617, T-01)。由質化資料中所呈現的外顯優異表現，顯示實驗小學學生仍然表現了較高的生涯自我效能感。而縣立小學部分從折線圖中可以發現學生的生涯自我效能感逐漸向上提昇，對照縣立小學夥伴導師於訪談資料所論述的：「學生參加校內國語文競賽，包括作文、演講、朗讀、書法等所得名次是同年級最好的，得獎學生代表學校參加縣賽也有優異的成績表現。參加國中各種資優班入學甄試，總共有 10 位，錄取的學生總數佔全班 1/3，且為各年級之首。另外，參加縣級相聲比賽榮獲全縣優等名次。參加奧林匹克數學競賽也榮獲全縣前三名。」(950618, T-02) 這些優異的成就表現，顯示縣立小學學童表現出較高的生涯自我效能感。因仍未達到統計的顯著差異，或許是夥伴導師的觀念及投入程度與合作研究的認知與觀念未完全契合，以致於未能達到顯著差異。

七、融入式生涯發展教育方案對角色刻板印象的影響

假設七：「接受融入式生涯發展教育方案的學生的角色刻板印象隨時間而改變」。本研究發現：實驗小學高年級學童經由活動方案的處理在角色刻板印象層面隨著時間而有明顯的改善，亦即高年級學童隨著時間的因素，對於角色面向愈來愈沒有刻板印象的趨勢，顯示學童相信不同學習成就與職業的人士，存有某些相似的個人特質，假設七獲得支持。而縣立小學高

年級學童經由活動方案的處理在角色刻板印象層面上並未因時間的改變而有明顯的差異，假設七並未獲得支持。以上實驗小學的研究結果與先前的研究發現吻合（呂一美，1998；謝雯鈴，2000），而與縣立小學研究結果未吻合。

經由上述研究結果發現，實驗小學高年級學童在角色刻板印象層面經接受融入式生涯發展教育方案後，對於角色向度呈現逐漸降低刻板印象的取向，顯示輔導方案呈現正向的顯著效果，或許是教育方案中所邀請的各行各業專業人士到課堂與學生分享各種專業知識與概念（950617，T-01），以及「大哥哥/大姐姐師徒制」中大哥哥/大姐姐經驗的分享，致使學生的角色刻板印象明顯的降低。另外與質化資料所論述：「參加總統府兒童天地徵文，每次入選人數平均是 12 位學生，最多曾經達到 26 位，不只位居所有年級，也位居全國的榜首。另外參加國中各類資優班甄試入學的學生方面，參加英文資優班甄選錄取 4 位，數理資優班有 3 位，美術資優班 1 位，音樂資優班 4 位，體育資優班 2 位，合計有 14 位學生，是全校錄取人數最多的班級。對於南亞震災的慈善捐款方面，所捐贈的總金額是全校最多的班級。此外，本班也是全校所有班級中，唯一將班級義賣全數所得金額捐獻給慈善機構」（950617，T-01）學生的具體優良表現相符合。而縣立小學高年級學童在角色刻板印象層面上雖未達到統計的顯著差異，但從折線圖中可以發現學生的角色刻板印象亦逐漸下降中，與縣立小學訪談資料中：「學生參加校內國語文競賽，包括作文、演講、朗讀、書法等所得名次是同年級最好的，得獎學生代表學校參加縣賽也有優異的成績表現。參加國中各種資優班入學甄試，總共有 10 位，錄取的學生總數佔全班 1/3，且為各年級之首。另外，參加縣級相聲比賽榮獲全縣優等名次。」（950618，T-02），學生的表現逐漸吻合。而未達到統計的顯著差異，其原因或許是由

於縣立小學夥伴導師是第一次帶市區大型學校高年級學生，對於正處於青春發展前階段，性格正在轉變中，且思想較為多元的高年級學生，在掌握度上較不熟稔，因而影響輔導效果，以致於未能達到顯著差異。

八、融入式生涯發展教育方案對性別刻板印象的影響

假設八：「接受融入式生涯發展教育方案的學生的性別刻板印象隨時間而改變」。本研究發現：實驗小學高年級學童經由活動方案的處理在性別刻板印象層面上並未因時間的改變而有明顯的差異，假設八並未獲得支持。而縣立小學高年級學童經由活動方案的處理在性別刻板印象層面上並未因時間的因素而有明顯的進步，假設八並未獲得支持。以上兩校的研究結果與先前的研究發現並未吻合（許素愛，1990；黃淑桃，1998；Vincenzi, 1977; Ashby & Wittmaier, 1978）。

經由上述研究結果可以得知，實驗小學高年級學童在性別刻板印象方面雖未達到統計的顯著差異，但從折線圖中可以得知學生的性別刻板印象正逐漸下降中，其原因或許是教育方案實施內容中雖然有邀請非傳統性別職業人士到校與學生分享專業知識及經驗，但因未深化兩性平權教育的相關課程，因此未能明顯降低學生的性別刻板印象。而縣立小學高年級學童在性別刻板印象方面，從折線圖中可以得知學生的性別刻板印象在第二次調查分數比第一次調查高，或許是一般女性教師帶高年級學生難度較高，乃因男學生正處於青春期的心理較易出現抗拒的態度傾向，且因初任市區大型學校高年級導師，較不熟悉市區高年級學生的身心傾向，因而影響融入式教學活動的教學成效，進而降低輔導效能；至於第三次調查分數比第二次調查低，顯示學生經由融入式生涯發展教育方案的實施以及夥伴導師逐漸熟悉學生的特質，對於學生的掌握度逐漸熟

練，因此開始對性別刻板印象產生輔導效果，以致於隨時間逐漸下降。

綜上所述，兩組學生接受 2 年融入式生涯發展教育方案的實施，並經由兩位不同的夥伴導師的協同研究，在完美主義、外在取向、逃避順從、自我價值、工作抱負、生涯自我效能、角色刻板印象、性別刻板印象等層面顯現互有差異的輔導效果，從量化資料中得知實驗小學高年級學童的改變較多，縣立小學高年級學童的改變較少；再對照質化訪談資料可以發現，兩組學生的整體表現與具體成就（950617，T-01；950618，T-02），與同年級的其他班級比較可以得知，學生經由融入式生涯發展教育方案的處理，在外顯成就表現方面已呈現出顯著的輔導成效，如此確切顯示「融入式生涯發展教育方案」對於國小學童未來生涯發展深具重要性。



第五章 結論與建議

本章根據研究結果與討論，並配合研究目的，提出本研究的結論，再就結論提出具體建議，以作為實施生涯發展教育及未來研究的參考。

第一節 結論

本節針對研究目的，經由文獻探討、調查量表、訪談資料等研究後，綜合歸納研究結果得出結論，茲分述如下：

一、生涯發展教育的內涵

生涯發展教育的中心理念在於強調藉由學校教育方案，教導學生謀生及與人相處的技能，朝向「全人發展」的核心價值觀邁進，並且整合全方位的學校教育方案、職業教育及個體的生涯發展目標為一個發展體系，促使個人得以激發潛能並達到自我實現的教育宗旨。

欲使生涯發展教育的終極目標能夠達成，九年一貫課程綱要中，特別呼籲將生涯發展議題融入於九年一貫的各學習領域中，如此方能使學生依循自己的身心發展軌跡，伴隨著年齡的增加，在學習領域歷程中蘊育符合個體身心發展狀態應有的基本知識與能力。

而生涯發展教育的內涵，經由文獻探究，歸納如下：

- (一) 自我探索：了解個人性向、價值觀、職業自我概念、人際關係，並能形成進取及職業角色認同。

- (二) 職業探索：覺察個人喜好的工作價值與型態，能辨別並了解蒐集職業資訊的技巧，辨識工作與社會發展的關聯。
- (三) 職業性別角色刻板印象：認識個人扮演的角色，了解生活形式，對職業選擇能多元開放，以降低職業性別角色偏見。
- (四) 生涯規劃與探索：培養解決問題及作決定的技巧，培養規劃應用時間的能力，學會人際交往及合作的能力，了解並發展生涯規劃的能力。

二、教育方案實施的影響

(一) 融入式生涯發展教育方案對完美主義的影響

實驗小學高年級學童在完美主義層面隨著時間的改變，而有明顯的改善。反觀縣立小學高年級學童於完美主義面向上並未隨著時間的因素而有明顯的改善。

融入式生涯發展教育方案顯示對實驗小學學童具有功效性，但對於縣立小學學童則未具成效性。造成兩校差異因素，或許是實驗小學家長知識層次較高，因而學生素質較佳，導致在接收訊息的處理效果較佳，而縣立小學學生則反之。

(二) 融入式生涯發展教育方案對外在取向的影響

實驗小學高年級學童與縣立小學高年級學童同樣在外在取向層面上未因時間的改變而有明顯的差異。

實驗小學在折線圖可以發現外在取向有逐漸下降的趨勢，而未達到顯著差異的原因，或許是實驗小學家長大部分屬於高社經地位，加諸於學生

的壓力較大、期待較高，但因時間尚不充足，因此未能達到顯著差異。縣立小學在折線圖可以發現第二、三次調查雖比第一次調查分數高，但也有逐漸下降趨勢，或許是縣立小學學生家長類似實驗小學屬於較佳的社經階層，因此對於學生的壓力與期待亦較高，因此亦需要較長的教學時間，才能達到顯著差異。

（三）融入式生涯發展教育方案對逃避順從的影響

實驗小學高年級學童在逃避順從層面隨著時間的改變而有明顯的差異。而縣立小學高年級學童於逃避順從面向上並未隨著時間的因素而有明顯的進步。

經由上述發現，實驗小學高年級學童接受融入式生涯發展教育方案後，已達到輔導的效果，而縣立小學夥伴導師的融入教學實施成效尚未呈現成效，或許是實驗小學夥伴導師皆能全程參與週末體驗營的各種挑戰活動，而縣立小學夥伴導師則未能參與，所導致的成效差異。

（四）融入式生涯發展教育方案對自我價值的影響

實驗小學高年級學童與縣立小學高年級學童同樣在自我價值層面上未因時間的改變而有明顯的進步。

經由上述可以發現，實驗小學與縣立小學的學童在自我價值感方面皆未見成效，或許是兩校夥伴導師的生涯輔導知能不足，亦或許是欠缺親子共同參與的活動設計，以致影響輔導成效，因而造成短暫性的退縮現象。

（五）融入式生涯發展教育方案對工作抱負的影響

實驗小學高年級學童在工作抱負層面隨著時間而有明顯的改變。而縣立小學高年級學童在工作抱負面向並未因時間而有明顯的改善。

經由上述得知，實驗小學高年級學童，在工作抱負面向雖然隨著時間而改變，但反而出現反向發展，或許是因學生逐漸認清現實社會環境的概況，個體遭受內心的衝擊影響所導致的消極趨勢。而縣立小學學生的輔導效果並未獲得成效，或許因縣立小學夥伴導師是第一次帶市區大型學校高年級學生，對於正處於青春期的，性格正在轉變的高年級學生，在掌握度上較不熟稔，導致輔導成效無法呈現明顯改變。

(六) 融入式生涯發展教育方案對生涯自我效能的影響

實驗小學高年級學童與縣立小學高年級學童在生涯自我效能層面上皆顯現未因時間的改變而有明顯的差異。

實驗小學與縣立小學高年級學童在生涯自我效能層面上的輔導效果皆未達到顯著差異。實驗小學顯示學生的生涯自我效能感逐漸下降，或許是因為實驗小學學生家長大部分屬於高社經地位，因此對小孩期望較高，以致學生雖然經由教育方案的實施，但是對於即將邁入國中階段，呈現出更大的不確定感，故無顯著的正面回應。而縣立小學可以發現學生的生涯自我效能感逐漸向上提昇，因仍未達到統計的顯著差異，或許是夥伴導師的觀念及投入程度與合作研究的認知與觀念未完全契合，以致於未能呈現顯著輔導效果。

(七) 融入式生涯發展教育方案對角色刻板印象的影響

實驗小學高年級學童在角色刻板印象層面隨著時間的因素而有明顯的

進步，而縣立小學高年級學童在角色刻板印象層面上並未因時間的因素而有明顯的進步。

經由上述可以得知，實驗小學高年級學童呈現明顯的成效，或許是所邀請的專業人士與學生分享各種專業知識與概念，以及「大哥哥/大姐姐師徒制」中的經驗分享，致使學生的角色刻板印象明顯的降低。而縣立小學高年級學童在角色刻板印象層面上雖未達到統計的顯著差異，但折線圖顯示學生的角色刻板印象亦逐漸下降中，或許是夥伴導師是初次帶市區大型學校高年級學生，對於正處於青春期，性格正在轉變中的高年級學生，在掌握度上較不熟稔，因此未能達到顯著差異。

(八) 融入式生涯發展教育方案對性別刻板印象的影響

實驗小學高年級學童與縣立小學高年級學童在性別刻板印象層面上同樣未因時間的改變而有顯著的差異。

經由上述可以發現，實驗小學高年級學童在性別刻板印象方面雖未達到統計的顯著差異，但折線圖顯示學生的性別刻板印象正逐漸下降中，或許是因未深化兩性平權教育的相關課程，以致未能明顯降低學生的性別刻板印象。而縣立小學高年級學童在性別刻板印象方面，折線圖顯示學生的性別刻板印象在第二次調查分數比第一次調查高，或許是女性教師帶高年級學生難度較高，且因初任市區大型學校高年級導師，較不熟悉市區高年級學生的身心傾向，因而降低輔導效能；至於第三次調查分數比第二次調查低，顯示學生經教育方案的實施以及夥伴導師逐漸熟悉學生的特質，因此使性別刻板印象逐漸產生輔導效果。

第二節 建議

根據本研究的結果與討論及結論，同時針對本研究相關未臻完善之處作檢視，提出建議，以供教育實務工作及未來研究之參考。

一、對實施生涯發展教育的建議

(一) 生涯發展教育活動方面

1、結合各種資源發展多元化的活動

經由訪談資料可以發現，2 校的學生大部分很喜歡「大哥哥/大姊姊師徒制」活動，而且經由此項活動的實施，對學生的學習情緒、行為、態度有深遠的影響力。再者邀請各種行業的專業人士到校演講分享經驗、表演、示範製作模型，提供學生未來學習與職業探索的多元機會。此外安排課餘活動擴展學生對自我及現實世界進一步體驗的機會，包括製陶、軟網擊球、高空彈跳與垂降、攀岩、體操等活動，增加學生自信、自我挑戰與合作互動的機會。以上多樣化的活動，可以有效提昇學生生涯覺知的能力。

筆者認為「大哥哥/大姊姊師徒制」、「專業人士的介入」、「課餘體驗活動」等多樣化的學習活動值得在學校推動生涯發展教育活動時，推廣應用。

2、規劃親子互動的生涯教育活動

學生與家庭關係緊密，也深深影響學生的身心與生涯發展，因此在生涯教育活動設計上，可規劃親子共同參加或親子互動成長團體或親子互動課程，加強親職生涯教育，進而探究輔導成效，降低學生的完美主義傾向

及其他面向。

3、安排兩性平權教育的相關課程設計

安排適當的兩性平權教育有助於降低學生對於性別角色刻板印象，在學校課程活動中，可利用非傳統性別職業人士到校演講，透過現身說法，提供正向的楷模學習對象，以改善學生性別偏見與職業性別角色刻板印象。

另外教師的班級經營方式、教學策略、教材內容的刻板印象皆會影響學生性別角色刻板印象，故教師在與學生互動、實施教學活動、選用教材時，皆須融入兩性平權的理念，以降低學生的性別角色刻板印象。

4、充實教師生涯輔導相關知能

教師在實施生涯輔導工作時，本身須具備充足的生涯輔導知能，才能在輔導工作上，發揮相輔相成的功能，因此教師應參加初階的生涯輔導的研習、進修，並且須參與進階的輔導知能研習進修，以強化生涯輔導知能與技巧，才能發揮所長，能隨機將生涯發展理念隨機融入平常的教學活動中，使生涯教育方案的實施更臻完善。

5、結合教訓輔三合一的機制，發揮友善校園的理念，營造生涯學習情境

結合應用教訓輔三合一的機制，共同推動生涯發展教育，並以「友善校園」強調兩性教育、零體罰、落實輔導工作等理念，輔導室應主動提供生涯相關資訊，規劃生涯發展活動，安排相關的閱讀活動、座談、參觀訪問等活動，提昇學生多元化的輔導方式，擴展學生生涯發展領域，以提昇學生生涯發展。

(二) 學校輔導工作方面

1、生涯發展教育融入七大學習領域中

生涯發展是個體一生連續不斷的轉化歷程，是全面性且多元性的，因此應將生涯發展教育融入各學習領域中實施教學，而許多輔導成效必須經長時間的融入實施，且不斷提供學生多元探索的機會，才能呈現持續且顯著的成效。

2、利用戶外教學機會，實施參觀訪問

在教學活動中可先利用教學媒體介紹工作場所相關的人、事、物，再利用教室模擬工作場域的情境，建立學生先備知識與職業生活概念，最後安排戶外教學，實際參觀訪問工作場所，提供學生實地觀察、驗證的機會，提昇學生接受挑戰、適應未來生活的能力，並建立正確的工作抱負與自我價值。

二、對未來研究的建議

(一) 就研究對象而言

本研究因為客觀條件之限制，僅以同一縣市區大型學校之實驗小學及縣立小學各一班高年級學生為對象進行研究，未來研究對象，可擴展至其他不同區域的學童納入研究對象，可藉此了解不同區域，實施生涯發展教育成效的差異。

本研究係針對高年級學童而設計，未來可選擇不同年級的學童，規劃適合不同年級學童之認知與發展的融入式生涯發展教育方案，探討不同年

級學童的輔導成效。

(二) 就研究工具而言

在研究過程中，應善用錄音與錄影的視聽媒體工具，作為輔助研究工具，在活動過程中可收集到語言與非語言的互動情景，有助於資料分析，乃至於接受指導之用。

在融入式教學活動中，可考慮增加輔導活動觀察員，藉此在活動過程中進行觀察與紀錄，使收集的資料更多面向，思維角度更多元，更可達到三角校正的目標。

另外，未來研究可再針對本量表的遣詞用字再重新修訂，俾使此量表內容與國小學童認知層面更為貼近。

(三) 就研究方法而言

1、採多面向資料蒐集方式

本研究是以問卷調查資料作統計分析，並輔以質化訪談資料，但量化資料所得結果可能與真實情況有所差距，甚或受到受試者填答時的身心狀態影響著。量化方法呈現的是概括性或共同性，質化資料較能顯現個體的異質性，進而搜尋到個體最富意義層次的生涯信念。因此可針對學童進行有關個體生涯信念的深度訪談，以深入了解學童生涯概念與知能發展的確切全貌，就本研究而言，可以針對已升入國一的原參與學生進行回溯性的質化研究分析，以強化對量化分析研究結果之解釋。亦可考慮加入前測調查資料，擴充量化資料分析比較的面向，促使研究方法面向更臻完善。

2、設控制組，以對照實驗組

本研究設計並未設立控制組，故實驗組僅能透過三次調查結果，分析探討學生本身在實施 2 年「融入式生涯發展教育方案」期間，其生涯覺知能力是否隨時間而改變，卻無法比較同校同年級其他班的學生，在未接受「融入式生涯發展教育方案」，其生涯覺知能力彼此差異程度，因此未能深入探討實驗組學生有否明顯改變的另一層意義。故在未來研究上，可考慮增設控制組，以提供準實驗研究對照比較用。



參考書目

一、中文部分

- 王玉珍（1998）。生涯探索團體對高二女學生職業建構系統及生涯自我效能之影響研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版，台北。
- 方崇雄（2001）。國民教育階段九年一貫「生涯發展」議題融入策略。中等教育，52（5），4-25。
- 方崇雄、周麗玉（2003）。在融入中完成經驗統整的生涯發展教育。研習資訊，20（2），9-16。
- 方崇雄、陳玫良（1999）。「九年一貫課程」中生涯發展議題之探討。測驗與輔導，155，3225-3230。
- 田秀蘭（1997）。由班級輔導活動談兒童之生涯輔導。高雄市八十五學年度國小學生生涯輔導示範週觀摩活動手冊。高雄：高雄市政府教育局。
- 伍惠美（2002）。生涯團體輔導對國小學童生涯覺察能力、職業性別刻板印象之輔導效果研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 江南發（1991）。青少年自我統合與教育。高雄：復文。
- 李然堯（1983）。中國兒童性別角色發展之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 李詠秋（2002）。原住民大學生生涯發展狀況、生涯自我效能與其生涯阻礙因素之關係研究。國立新竹師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，新竹。

- 李隆盛(2000)。九年一貫生涯發展課程的規劃與實施。中等教育，51(3)，44-51。
- 呂一美(1998)。女性生涯前程發展團體對高職女學生生涯動機、職業自我概念、職業性別角色態度與生涯決定、自我效能之輔導效果研究。國立台南師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台南。
- 呂君榮(2000)。大學體育科系學生生涯信念與生涯發展阻隔因素之調查研究。國立體育學院體育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 吳芝儀(1991)。五專五年級學生生涯決定信念、情境特質焦慮與生涯決定行動之研究-以國立台北商專五專五年級學生為例。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版，台北。
- 吳芝儀(譯)(1998)。Zunker, V. G.著。生涯發展的理論與實務。台北：楊智。
- 吳芝儀(2000)。生涯輔導與諮商：理論與實務。嘉義：濤石文化。
- 吳武典(1990)。國小怎樣實施輔導工作。台北：心理。
- 吳怡君(2000)。高中新生的生涯困擾與實施團體輔導之改變效果。國立政治大學心理系碩士論文，未出版，台北。
- 邵俊德(1995)。高中音樂資優生自我效能與生涯決定之研究。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 金樹人(1986)。生計發展理論的新大陸：生計發展的認知發展論。諮商與輔導，5，24-28。
- 金樹人(1988)。生計發展與輔導。台北：天馬。
- 金樹人(1997)。生涯諮商與輔導。台北：東華。
- 紀憲燕(1994)。大學生生涯決定類型與生涯決定信念之研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版，台北。

- 紀憲燕（1995）。生涯信念檢核表指導手冊。台北：測驗出版社。
- 周淑儀（2000）。國小教師性別角色刻板印象與兩性平等教育進修需求之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中。
- 林幸台（1987）。生計輔導的理論與實施。台北：五南。
- 林幸台（1988）。性別因素、職業自我效能與職業選擇的關係：高一學生對職業的考量與選擇之研究。輔導學報，11，71-94。
- 林幸台、田秀蘭、張小鳳、張德聰（1997）。生涯輔導。台北：空中大學。
- 林蔚芳（1996）。大學生生涯承諾發展狀況暨團體介入策略效果之研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版，台北。
- 邱志賢（1995）。生涯覺察課程對兒童生涯覺察能力及工作態度影響效果之實驗研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版，台北。
- 邱美華、董華欣（1997）。生涯發展與輔導。台北：心理。
- 洪志欣（1995）。國民小學社會科生涯教育內涵分析及國小兒童職業聲望、性別角色刻板印象調查研究。國立台南師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台南。
- 洪若烈（1980）。國民小學學生智力水準與職業興趣之相關研究。國立台灣師範大學碩士論文，未出版，台北。
- 侯月瑞（1986）。生計發展課程對高中（職）學生生計成熟與職業自我概念之輔導效果研究。國立台灣師範大學輔導研究所碩士論文，未出版，台北。
- 高雄市政府教育局（2000）。高雄市國中學生生涯輔導手冊－青春紅不讓。高雄市：高雄市政府教育局。
- 畢恆達（1999）。如何規劃一個兩性平等的校園環境。載於東海大學性別與

- 文化研究室（主編），**中區中小學校長兩性平等教育研習會**。台中：東海大學性別與文化研究室。
- 郭金水（2001）。九年一貫課程「生涯發展」議題融入社會領域的能力指標與學習內容－以「生涯覺察」的勞動生產與產業經濟學習為例。**國民教育**，42（1），32-40。
- 教育部（1998）。**九年一貫課程綱要－自然與科技領域及生涯發展課題研究計畫**。中華民國工業科技教育學會。
- 教育部（2000）。**國民中小學九年一貫課程（第一學習階段）暫行綱要**。台北：教育部。
- 教育部（2001）。**國民中小學九年一貫課程暫行綱要**。台北：教育部。
- 許永熹（1993）。國小生涯輔導的實施目標與方法。**輔導季刊**，29，40-44。
- 許永熹（1994）。**國民小學生涯輔導具體措施研究報告**。台北：教育部。
- 許素愛（1990）。**性別角色輔導課程對國二女學生輔導效果之研究**。國立台灣師範大學輔導研究所碩士論文，未出版，台北。
- 許淑穗（1998）。**生涯自我效能、個人變項、與環境因素對大學生生涯選擇的影響--生涯選擇之徑路分析**。國立彰化師範大學輔導學系博士論文，未出版，彰化。
- 莊明貞（1999）。性別議題與九年一貫國民教育課程改革（上篇）。**兩性平等教育季刊**，7，87-96。
- 陳玉玲（1995）。**目標設定、目標投入與自我效能對國小學生數學作業表現的影響**。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄。
- 陳金定（1987）。**生計決策訓練課程對高一男生生計決策行為之實驗研究**。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版，台北。
- 陳明男（1990）。**兒童發展**。台北：渤海堂。

- 陳美芳、廖鳳池（1993）。班級輔導活動方式。載於吳武典、金樹人等著**班級輔導活動設計指引**（頁 69-94）。台北：張老師文化。
- 陳貞夙（1997）。生涯團體輔導對犯罪青少年生涯信念、生涯自我效能輔導效果之研究。國立高雄師範大學輔導研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 陳淑菁（1995）。女性生涯團體對增進高職女生生涯相關行為及態度的輔導效果之研究。國立台灣師範大學教育心理及輔導研究所碩士論文，未出版，台北。
- 陳嘉彌（2003）。師徒式教育實習之理論與實踐。台北：心理。
- 陳嘉彌、李翠萍（2002）。青少年「課後學習方案」概念與策略之探析。國立台北師範學院學報，15，139-162。
- 陳麗如（1994）。大學生生涯阻隔因素之研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版，台北。
- 張春興（1989）。張氏心理學辭典。台北：東華。
- 張春興（1991）。現代心理學。台北：東華。
- 黃炤容（2001）。生涯探索團體方案對高職二年級女學生生涯發展及生涯自我效能影響研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版，台北。
- 黃淑桃（1997）。生涯發展課程對國小高年級學童生涯成熟、職業自我概念與職業刻板印象之輔導效果。國立嘉義師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 黃淑敏（1999）。師院生生涯自我效能、生涯動機、生涯成熟相關因素之研究。國立台南師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台南。
- 葉于釗（2002）。生涯發展教育融入各領域之探討。研習資訊，19（4），14-18。

- 楊茹音 (2002)。生涯探索團體輔導對國小學童職業自我概念和生涯覺察能力之輔導效果。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 楊淑美 (2001)。女性創業的困難與因應之道。國立中正大學企業管理研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 蔡培村 (1994)。從生涯發展論終身教育的推展。載於中國教育學會(主編)，教育改革。台北：師大書苑。
- 廖鳳池、王文秀、田秀蘭 (1998)。兒童輔導原理。台北：心理。
- 厲瑞珍 (2002)。南部地區大學應屆畢業生自我統合危機與生涯自我效能之相關研究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄。
- 黎麗貞 (1997)。大學女生性別角色、生涯自我效能、生涯阻礙與職業選擇之相關研究。國立高雄師範大學輔導研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 謝宏惠 (1990)。大專生性別角色、場地獨立性、決策型態、生涯自我效能與生涯不確定性之相關研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版，台北。
- 謝雯鈴 (2000)。女性生涯團體諮商對技職院校學生生涯相關態度輔導效果之研究。國立高雄師範大學輔導研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 謝勝隆 (2001)。生涯發展教育融入教學-由本校綜合活動課程設計談起。中等教育，52 (5)，82-89。
- 劉秀娟 (1999)。兩性教育。台北：揚智。
- 劉秀娟、林明寬 (譯) (1996)。Basow, S. A.著。兩性關係－性別刻板化與角色。台北：揚智。
- 劉淑雯 (1996)。溶解刻板印象：兩性角色課程對國小學生性別刻板印象的影響。國立台北師範學院初等教育研究所碩士論文，未出版，台北。

- 劉雅惠（1997）。國小教師生涯信念、生涯自我效能與生涯發展狀況相關之研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 簡秀雯（1997）。生涯班級輔導活動對國小兒童生涯成熟態度與職業自我概念輔導效果之研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 蘇鍛佩（2002）。生涯團體輔導方案對國小兒童生涯成熟、性別角色刻板印象、生涯覺察與職業自我概念輔導效果之研究。國立台南師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台南。
- 羅瑞玉（2000）。性別角色態度量表之編制與常模建立之研究。台北：教育部。



二、西文部份

- Anderson, M. A. (2002). The evolution of a curriculum: Yes, You can manage imovie projects with 170 kids. *Multimedia Schools*, 9(4), 17-18.
- Ashby, M. S., & Wittmaier, B. C. (1978). Attitude changes in children after exposure to stories about women in traditional or nontraditional occupations. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 945-949.
- Bailry, L. L., & Stadt, R. (1973). *Career education: New approaches to human development*. Bloomington, IL: Mcknight.
- Bandura, A. (1982). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Betz, N. E., & Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 399-410.
- Betz, N. E., & Voyten, K. K. (1997). Efficacy and outcome expectations influence career exploration and decidedness. *The Career Development Quarterly*, 46, 179-189.
- Collins, O. (1980). *Career education and basic education*. Hazard: Kentucky Valley Educational Cooperative.
- Cuevas, R. (2001). Painting a positive picture. *Techniques: Connecting Education & Career*, 76(6), 18.
- Drummond, R. J., & Ryan, C. W. (1995). *Career counseling: A developmental approach*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*(2nd ed.). New York: Norton.
- Gothard, W. P. (1998). Career education in a primary school. *Pastoral Care*,

36-41.

- Gullekson, D. (1995). Effective career education for secondary schools. *Guidance & Counseling, 10*(2), 34-41.
- Handel, L. (1973). Three tips on career guidance activities. *Elementary School Guidance and Counseling, 7*(4), 290-291.
- Herr, E. L., & Cramer, S. H. (1992). *Career guidance and counseling through the life span: systematic approaches*(4th ed). New York: Harper Collins.
- Herr, E. L., & Cramer, S. H. (1996). *Career guidance and counseling through the life span. (5th ed.)*. Glenview, Illinois: Scott & Foresman.
- Hiebert, B. (1993). Career education: A time for infusion. *Guidance & Counseling, 8*(3), 5-10.
- Hoyt, K. B. (2001). Career education and education reform: Time for a rebirth. *Phi Delta Kappan, 83*(4), 327-331.
- Luzzo, D. A. (1994). *Assessing the value of social-cognitive constructs in career development*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 376318).
- McMahon, M., Gillies, R. M., & Carroll, J. (2000). Links between school and occupations: The perceptions of children. *Guidance & Counseling, 16*(1), 12-17.
- Miller, M. J. (1989). Career counseling for elementary school child:grades K-5. *Journal of Elementary Counseling, 26*(4), 169-177.
- Nelson, J. N. (1978). Age and sex differences in the development of children's occupational reasoning. *Journal of Vocational Behavior, 13*, 284-297.
- Oien, F. M. (1979). *Teacher directed behavior toward individual students*.

(ERIC Document Reproduction Service No. ED 175826)

- Omvig, C. P., Tulloch, R. W., & Thomas, E. G. (1975). The effect of career education, sex, and career maturity of sixth and eight pupils. *Journal of Vocational Behavior*, 7, 265-273.
- Post-Kammer, P., & Smith, P. L. (1985). Sex differences in career self-efficacy, consideration, and interests of eighth and ninth graders. *Journal of Counseling Psychology*, 32(4), 551-559.
- Seligman, L. (1994). *Developmental career counselling and assessment*(2nd edn). London: Sage.
- Splete, H., & Stewart, A. (1990). *Competency-based career development strategies and the national career development guidelines*. Information Series No. 345. ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education(ED 327739).
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(30), 282-298.
- Tiedeman, D.V., & O'Hara, R. P. (1963). *Career development: Choice and adjustment*. Princeton, NJ: College Entrance Examination Board.
- Tiedeman, D.V. (1975). Structuring personal integration into career education. *Personnel and Guidance Journal*, 53(9), 706-711.
- Trice, A. D., Hughes, M. A., Odom, C., Woods, K., & McClellan, N. C. (1995). The origins of children's career aspirations: TV testing hypothesis from four theories. *The Career Development Quarterly*, 45, 307-322.
- Vincenzi, H. (1977). Minimizing occupational stereotypes. *The Vocational Guidance Quarterly*, 25(3), 265-268.

Yawkey, T. D. & Aronin, E. L. (2001). Fostering relevance with career education in the elementary school. *Career Education*, 95(1), 44-50.



附錄一：生涯覺知量表

生涯覺知量表

填答時間： 姓名： 編號：A(實驗小學)，B(縣立小學)，
之後號碼為該班座號

壹、基本資料（請就個人條件以打“V”方式填答）

1. 性 別：1男生 2女生

 2. 年 齡：_____歲(連續)

 3. 學校名：1實驗小學 2縣立小學

 4. 年 級：_____年級(名義)

 5. 家庭型態：1小家庭 2三代家庭 3大家庭(叔伯等人共居)

 6. 與父母居住情況：1家人同住 2僅與父或母一方同住 3未與父母同住

 7. 父母職業類別（填入適當的號碼，並圈出職業名稱。若無適當號碼請寫職業名稱）
 父親職業：_____ 母親職業：_____
- (1) 1 工人、學徒、小販、佃農、清潔工、雜工、臨時工、工友、建築工人、門房、傭工、看護、家庭主婦、無業。
 - (2) 2 漁夫、獵人、辦桌、水電工、店員、零售商、推銷員、自耕農、司機、廚師、酒家、裁縫、美髮、理髮、美容、郵差、士兵、領班、監工、餐飲、卡拉 OK、資源回收。
 - (3) 3 船員、技術員、基層公務員、牧師、職員、鄉（鎮）民代表、批發商、代理商、包商、士官（長）、尉級軍官、警察、村（里）長、消防隊員、秘書、代書、演員、樂隊、歌手、保險、服裝設計師、藝人、導遊。
 - (4) 4 船長、中小學學校長、中小學教師、會計師、法官、檢察官、

律師、工程師、建築師、中層主管公務員、科(股)長、市議員、鄉(鎮)長、縣(市)議員、經理、協理、襄理、副理、校級軍官、警官、畫家、音樂家、舞蹈家、作家、記者、。

(5) 5 高中(職)校長、專科大學校長、大專教師、醫師、大法官、科學家、高級主管公務員、立法委員、監察委員、縣市長、董事長、總經理、將級軍官。

8. 家人：兄___人 姐___人 弟___人 妹___人(名義，0,0,0,0)

9. 上學期學習成就(由教師填寫)：1甲 2乙 3丙 4丁

貳、問卷內容

以下所述是小學生對未來生涯發展教育的看法，請仔細閱讀每一個句子，評量您對於該想法的同意程度，依照下列的方式，圈選該題適當的阿拉伯數字：

1：表示您很不同意該項想法

2：表示您不同意該項想法

3：表示您有些同意該項想法

4：表示您很同意該項想法

很 不 同 意	不 同 意	有 些 同 意	很 同 意
------------------	-------------	------------------	-------------

1 2 3 4 (1) 因工作緣故而遠離親人和朋友，即使是好工作我也會拒絕。

1 2 3 4 (2) 找到工作後，將會解決我所有問題。

1 2 3 4 (3) 爲了繼承家族事業，我會放棄感興趣的工作和家人一起合作。

1 2 3 4 (4) 職業選擇是一生一次的重大決定。

- 1 2 3 4 (5) 反正競爭的人那麼多，所以對於工作機會，
也不必努力去爭取。
- 1 2 3 4 (6) 如果無法找到最佳工作，我將會非常沮喪。
- 1 2 3 4 (7) 當我碰到生涯難題，我喜歡等待，而且期望它
能自行解決。
- 1 2 3 4 (8) 我擔心自己永遠沒能力把未來的工作做好。
- 1 2 3 4 (9) 我必須從事自己所擅長的工作，即使我並不十
分喜歡它。
- 1 2 3 4 (10) 我們的教育制度無法培養學生獨立思考的能
力，因此我在做決定時仍然需要別人的幫忙。
- 1 2 3 4 (11) 即使對於某工作不感興趣，我仍會努力奮進，
使自己在該項工作上有傑出的表現。
- 1 2 3 4 (12) 工作是完成自我實現與獲得成就感的唯一途徑。
- 1 2 3 4 (13) 我不認為有什麼工作是適合我的。
- 1 2 3 4 (14) 只有我自己了解什麼工作最適合我。
- 1 2 3 4 (15) 薪水高有保障且福利好，才能夠讓我擁有滿意
的人生。

很 不 同 意	不 同 意	有 些 同 意	很 同 意
------------------	-------------	------------------	-------------

- 1 2 3 4 (16) 只要有技術專長就能在事業上出人頭地。
- 1 2 3 4 (17) 從事不同職業的人，例如教師和水電工，他
們的才智和個性可能有很大的差異。
- 1 2 3 4 (18) 爲了避免失敗的危險，我會爲自己設定比較
容易達成的目標。
- 1 2 3 4 (19) 只要能夠讓我在工作之後，充分享受休閒的
生活，我願意接受一份煩人的工作。
- 1 2 3 4 (20) 我希望那些對我重要的人，能贊成我所選擇
的工作。
- 1 2 3 4 (21) 我不想告訴別人將自己做未來決定的真正理

由。

- 1 2 3 4 (22) 假如有一項好工作要僱用我，雖然我不懂，但，我還是會接受它，而且用心學習。
- 1 2 3 4 (23) 我的某些特質，可能無法讓我從事所喜歡的工作。
- 1 2 3 4 (24) 假如我無法達成前途目標，那真是太令我難過了。
- 1 2 3 4 (25) 只要我對事情有足夠的興趣我就能做好它。
- 1 2 3 4 (26) 我希望找到一份合適的職業，可以協助我改變一些性格上的特質。
- 1 2 3 4 (27) 我們的社會對於兩性在工作上的表現有不同的期待與限制。
- 1 2 3 4 (28) 我應該及早確認自己最適合的職業，萬一將來選錯了那恐怕會後悔一輩子。
- 1 2 3 4 (29) 工作是人生的重心，我所從事的職業，應該要能滿足我多方面的需求。
- 1 2 3 4 (30) 我必須努力找尋與我的興趣、性向、能力等條件充分配合的工作。
- 1 2 3 4 (31) 假如我的工作表現不佳，我的自尊心將遭受打擊。
- 1 2 3 4 (32) 反正職業不是生活的全部，所以我會選擇挑戰性比較低的工作。
- 1 2 3 4 (33) 假如我無法學以致用，將造成教育上的浪費。
- 1 2 3 4 (34) 大學文憑是獲得好工作的必要條件。
- 1 2 3 4 (35) 我想做些它們會告訴我該從事何種工作的性向測驗。

很 不 同 意	不 同 意	有 些 同 意	很 同 意
------------------	-------------	------------------	-------------

- 1 2 3 4 (36) 走入工作世界，是學校教育的延伸。

- 1 2 3 4 (37) 對於每一個人而言，只有一個最好的生涯選擇。
- 1 2 3 4 (38) 對於我所喜歡的工作，只要我努力有耐心便都有把握成功。
- 1 2 3 4 (39) 我目前在校的學習能保證我未來工作上獲得成功。
- 1 2 3 4 (40) 當我已經決定從事某項工作時，我便會努力去愛這份工作，不再改變。
- 1 2 3 4 (41) 不管從事何種工作，我都會尊重老闆的意思去做。
- 1 2 3 4 (42) 我想向別人證明不管從事何種工作，我都會是最優秀的。
- 1 2 3 4 (43) 假如我沒有投入太多心力，那麼即使工作失敗了，我也不會太難過。
- 1 2 3 4 (44) 也許有比我懂得更多的人，可以幫我做職業決定。
- 1 2 3 4 (45) 我擔心自己是否找到一份令人滿意的工作。
- 1 2 3 4 (46) 若選錯了職業，將對我的整個生涯造成不好的影響。
- 1 2 3 4 (47) 正確而適當的生涯選擇，對我而言非常重要，因為我不想出任何差錯。
- 1 2 3 4 (48) 我怕找不到工作會給家人添麻煩，所以即使尚未找到滿意工作的方向，我也會暫時鮮選定一項工作。
- 1 2 3 4 (49) 身為一個人的價值，並不完全取決於我在工作表現。
- 1 2 3 4 (50) 我想要發展多方面的嗜好，以開創第二事業或作為轉業之準備。
- 1 2 3 4 (51) 結婚是人生的一大分水嶺，因此婚前、婚後的就業態度必須有所調整。
- 1 2 3 4 (52) 在決定一項職業之前，我必須對於自己適合做什麼有絕對的把握。

- 1 2 3 4 (53) 如果我的生涯發展不能照著原來期望的方式進行就意味著我失敗了。
- 1 2 3 4 (54) 他人能說服我改變我的生涯目標。
- 1 2 3 4 (55) 隨著時間變化與經驗增加，我會改變生涯目標。

很 不 同 意	不 同 意	有 些 同 意	很 同 意
------------------	-------------	------------------	-------------

- 1 2 3 4 (56) 工作世界瞬息萬變，所以我很難為將來做計畫，只能走一步算一步。
- 1 2 3 4 (57) 這年頭工作都必須靠人情找關係，只要送紅包，就會有好工作。
- 1 2 3 4 (58) 沒有什麼好的方法可以確定我喜歡的是那一種工作。
- 1 2 3 4 (59) 我會儘量選擇符合父母期望的職業以求光宗耀祖。
- 1 2 3 4 (60) 由於我怕失敗，所以我不做沒有把握的事。
- 1 2 3 4 (61) 職業即是代表身份。
- 1 2 3 4 (62) 我必須在我的工作領域中獨占鰲頭，或成為專家，以博得所有人的尊敬。
- 1 2 3 4 (63) 我希望找到一種最能讓我發揮所長的工作。
- 1 2 3 4 (64) 為了使自己有價值感，我必須在各方面均有卓越的表現。
- 1 2 3 4 (65) 所謂行行出狀元，所以我也能接受一份卑微的工作。
- 1 2 3 4 (66) 如果在工作無法勝過同事，對我自己的評價會很低。
- 1 2 3 4 (67) 人的一生不是成功就是失敗，因此我必須隨時掌握自己的生涯發展。
- 1 2 3 4 (68) 選擇職業時，應該要顧及社會價值及社會需求，

尤其應考慮該項工作的社會地位。

1 2 3 4 (69) 如果能細心地計畫未來的生涯發展，就能保證達成生涯目標。

1 2 3 4 (70) 我願意在不確定結果的情形下作決定。

1 2 3 4 (71) 正確的生涯選擇能使我在該工作領域上獲得成功。

1 2 3 4 (72) 我討厭有人在旁邊督促我做事。



附錄二：五年級相關融入教材活動設計

國民小學融入生涯發展教育課程設計

一、依據：

- (一) 國民中小學九年一貫課程暫行綱要。
- (二) 國民中小學「生涯發展教育」融入式活動設計及實施成效計畫書。

二、目的：

- (一) 提昇兒童自我覺察的能力。
- (二) 建立兒童正確的職業觀。
- (三) 養成兒童正確的學習態度。
- (四) 培養兒童作決定的基本能力。
- (五) 認識各行各業的知識需求。

三、實施對象：實驗小學與縣立小學五年級各一班的學生。

四、實施期程：九十二年九月至九十三年六月止。

五、實施時段：國語、社會、綜合等時段。

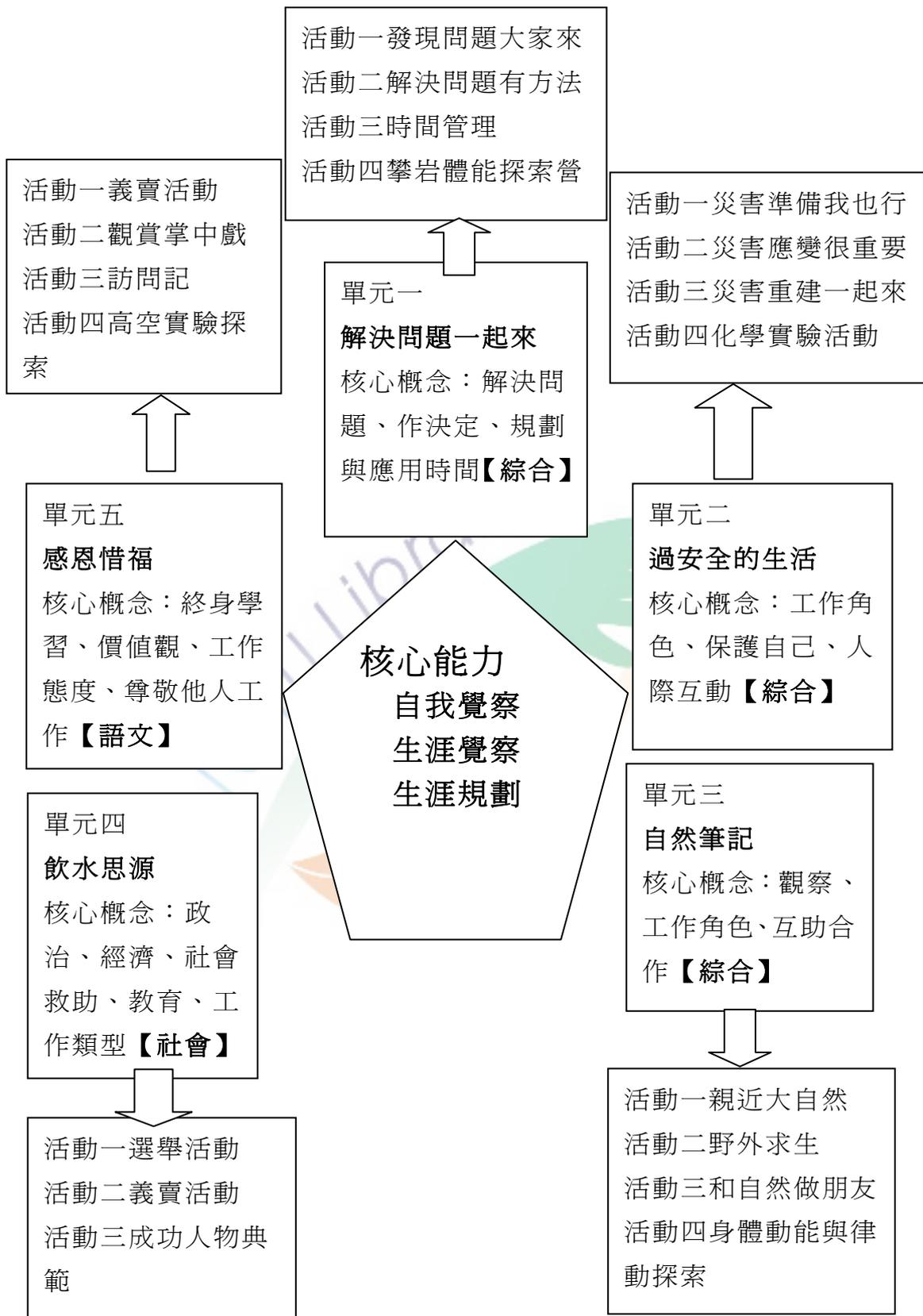
六、課程內容規劃：

本計畫課程依據分段能力指標：自我覺察（發現自己的長處及優點、認識有關自我的觀念、了解工作對於個人的重要、探索自我的興趣、性向、價值觀及人格特質、了解自己的能力、興趣、特質所適合發展的方向）；生涯覺察（激發對工作世界的好奇心、認識不同類型的工作角色、瞭解工作世界的分類及工作類型瞭解教育的機會、特性及與工作間的關係、瞭解社會發展、國家經濟及科技發展進步與工作關係）；生涯規劃（覺察自我應負的責任、發展尊敬他人工作的意識覺察如何解決問題及作決定、培養互助

合作的工作態度、培養規劃及應用時間的能力、培養工作時人際關係互動能力、學習如何尋找並應用職業世界的資料、培養正確工作態度及價值觀、發展生涯規劃的能力、培養解決生涯問題的自信與能力)，將各能力融入於國語、社會、綜合活動領域的素材實施教學。而各領域課程是「主」，生涯教育則是「輔」。

根據本校五年級各領域課程內容與生涯發展教育相關的議題，將本次實施的課程，以圖表方式歸納成兩部分來呈現：

- (一) 生涯發展教育架構圖 (詳圖一)：其內容包含核心能力 (自我覺察、生涯覺察、生涯規劃)、核心概念、學習領域 (語文、社會、綜合)、單元名稱 (解決問題一起來、過安全的生活、自然筆記、飲水思源、感恩惜福)、活動名稱，再根據以上核心能力、核心概念及學習領域課程內容，繼續發展延伸性的發展活動，如攀岩體能探索營、身體動能與律動探索、化學實驗活動及高空實驗探索等動靜態活動，融入到教學活動中，以增進學生對生涯發展與體驗的知能。



圖一 生涯發展教育架構圖

(二) 融入生涯發展教育課程內容 (詳表一): 包含生涯發展能力指標 (自我覺察、生涯覺察、生涯規劃)、生涯發展分段能力指標、領域別 (語文、社會、綜合)、單元活動主題、核心概念、融入時間。

表一 國民小學融入生涯發展教育課程內容

一、自我覺察	生涯發展分段能力指標	領域別	單元活動主題	核心概念	融入時間(分)
	1-1-1 發現自己的長處及優點				
	1-2-1 認識有關自我的觀念				
	1-3-1 了解工作對於個人的重要	語文領域	五上感恩惜福	終身學習、價值觀、工作態度、尊敬他人工作	40
	1-4-1 探索自我的興趣、性向、價值觀及人格特質	綜合活動	身體動能與律動探索	觀察、工作角色、互助合作	120
	1-5-1 了解自己的能力、興趣、特質所適合發展的方向	綜合活動	攀岩體能探索營	解決問題、作決定	120

二生涯覺察	生涯發展能力指標	領域別	單元活動主題	核心概念	融入時間(分)
	2-1-1 激發對工作世界的好奇心	綜合活動	化學實驗活動	工作角色、保護自己	80
	2-2-1 認識不同類型的工作角色	社會領域	五上飲水思源	政治、經濟、社會救助、教育、工作類型	20

2-3-1 瞭解工作世界的分類及工作類型	社會領域 國語領域	五上飲水思源 五下台灣風情	政治、經濟、社會救助、教育、工作類型	10
2-4-1 瞭解教育的機會、特性及與工作間的關係	國語領域	五下語言表達	演說家、主播、職業	10
2-5-1 瞭解社會發展、國家經濟及科技發展進步與工作關係	社會領域	五下團體與生活 五下經濟與生活	族譜、血緣團體、地緣團體、同業團體 個人與經濟	20 10

三生	生涯發展能力指標	領域別	單元活動主題	核心概念	融入時間(分)
生涯	3-1-1 覺察自我應負的責任	語文領域	高空實驗探索	價值觀、工作態度	120
規	3-2-1 發展尊敬他人工作的意識				
劃	3-2-1 覺察如何解決問題及作決定	綜合活動	五上過安全的生活	工作角色、保護自己、人際互動	8
	3-2-2 培養互助合作的工作態度	綜合活動	五上自然筆記	觀察、工作角色、互助合作	20
	3-3-1 培養規劃及應用時間的能力	綜合活動	五上解決問題一起來	解決問題、作決定、規劃與應用時間	8

3-3-2 培養工作時人際關係 互動能力	語文領 域	五下海天 游蹤	人際互動、 職業流動、 文化相濡	20
3-4-1 學習如何尋找並應用 職業世界的資料	社會領 域	五上飲水 思源	政治、經 濟、社會救 助、教育、 工作類型	40
3-4-2 培養正確工作態度及 價值觀	語文領 域	五上感恩 惜福	終身學習、 價值觀、工 作態度、尊 敬他人工作	90
3-5-1 發展生涯規劃能力	綜合活 動	五上解決 問題一起 來	解決問題、 作決定、規 劃與應用時 間	40
3-5-2 培養解決生涯問題的 自信與能力	語文領 域	五下生活 點滴	終身學習、 價值觀、工 作態度、尊 敬他人工作	

附錄三：六年級相關融入教材活動設計

國民小學融入生涯發展教育課程實施計畫

一、依據：

- (一) 國民中小學九年一貫課程暫行綱要。
- (二) 國民中小學「生涯發展教育」融入式活動設計及實施成效計畫書。

二、目的：

- (一) 提昇兒童自我覺察的能力。
- (二) 建立兒童正確的職業觀。
- (三) 養成兒童正確的學習態度。
- (四) 培養兒童作決定的基本能力。
- (五) 認識各行各業的知識需求。

三、實施對象：實驗小學與縣立小學六年級各一班的學生。

四、實施期程：九十三年九月至九十四年六月止。

五、實施時段：國語、數學、綜合及健康與體育等時段。

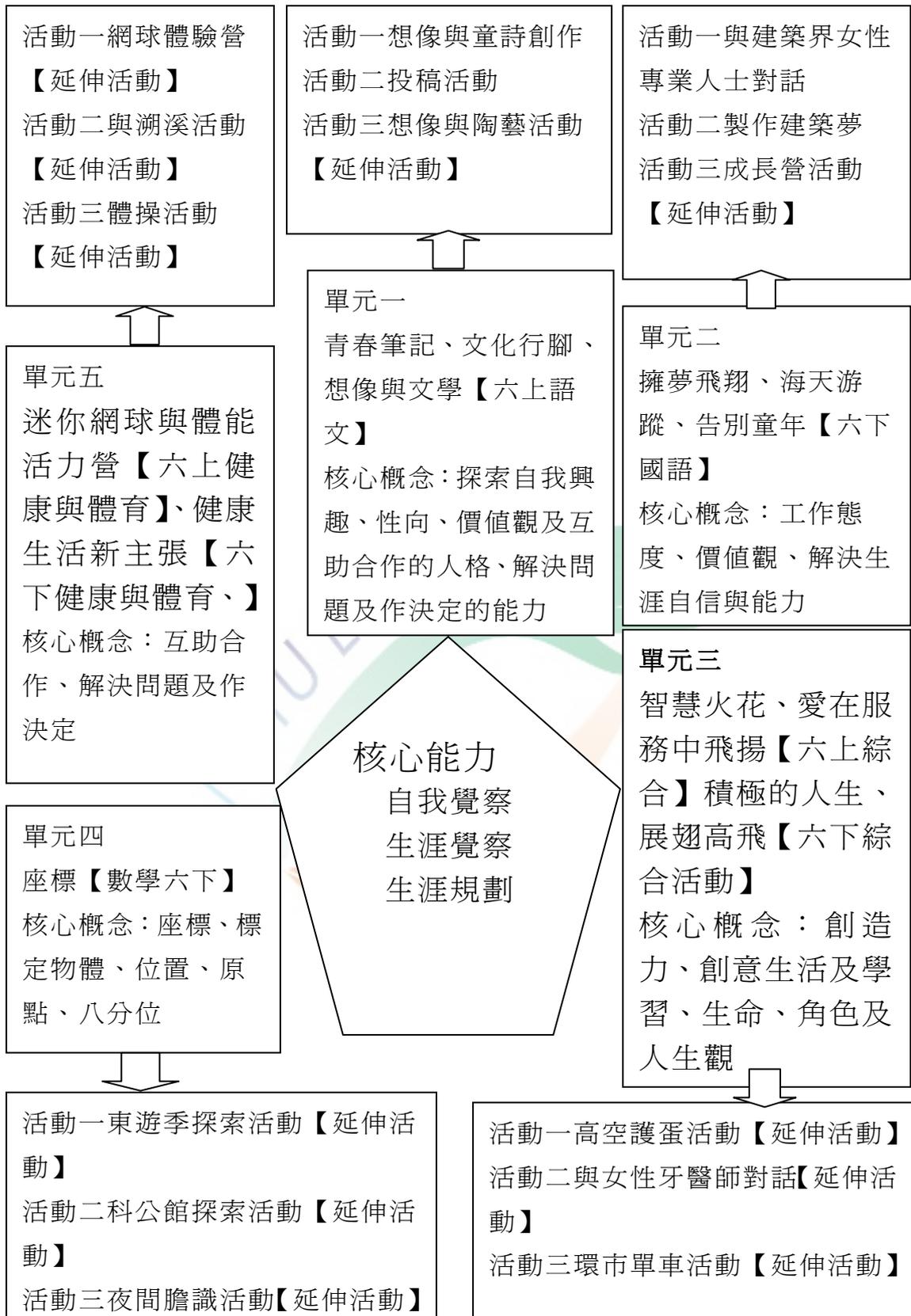
六、課程內容規劃：

本計畫課程依據分段能力指標：自我覺察（發現自己的長處及優點、認識有關自我的觀念、了解工作對於個人的重要、探索自我的興趣、性向、價值觀及人格特質、了解自己的能力、興趣、特質所適合發展的方向）；生涯覺察（激發對工作世界的好奇心、認識不同類型的工作角色、瞭解工作世界的分類及工作類型、瞭解教育的機會、特性及與工作間的關係、瞭解社會發展、國家經濟及科技發展進步與工作關係）；生涯規劃（覺察自我應負的責任、發展尊敬他人工作的意識、覺察如何解決問題及作決定、培養

互助合作的工作態度、培養規劃及應用時間的能力、培養工作時人際關係互動能力、學習如何尋找並應用職業世界的資料、培養正確工作態度及價值觀、發展生涯規劃的能力、培養解決生涯問題的自信與能力)，將各能力融入於國語、數學、綜合活動及健康與體育領域的素材實施教學。而各領域課程是「主」，生涯教育則是「輔」。

根據本校六年級各領域課程內容與生涯發展教育相關的議題，將本次實施的課程，以圖表方式歸納成兩部分來呈現：

- (一) 生涯發展教育架構圖 (詳圖一)：其內容包含核心能力 (自我覺察、生涯覺察、生涯規劃)、核心概念、學習領域 (語文、數學、綜合活動及健康與體育)、單元名稱 (想像與文學【六上國語】、擁夢飛翔【六下國語】、智慧火花【六上綜合活動】、積極的人生【六下綜合活動】、座標【數學六下】、迷你網球與體能活力營【六上健康與體育】、吃得更健康【六下健康與體育、】、活動名稱。



圖一 生涯發展教育課程架構圖

(二) 融入生涯發展教育課程內容 (詳表一): 包含生涯發展能力指標 (自我覺察、生涯覺察、生涯規劃)、生涯發展分段能力指標、領域別 (語文、數學、綜合、健康與體育)、單元活動主題、核心概念、融入時間。

表一 國民小學融入生涯發展教育課程內容

一、自我覺察	生涯發展分段能力指標	領域別	單元活動主題	核心概念	融入時間(分)
	1-1-1 發現自己的長處及優點	數學領域	六下座標	座標、標定物體、位置、原點、八分位	
	1-2-1 認識有關自我的觀念	綜合活動	六下積極的人生、展翅高飛	生命、角色、人生觀	
	1-3-1 了解工作對於個人的重要	語文領域	五上感恩惜福	終身學習、價值觀、工作態度、尊敬他人工作	40
	1-4-1 探索自我的興趣、性向、價值觀及人格特質	語文領域 綜合活動	六上青春筆記 六上智慧火花	探索自我興趣、性向、價值觀及互助合作的人格	
	1-5-1 了解自己的能力、興趣、特質所適合發展的方向	綜合活動	六上智慧火花	了解自我興趣、性向、價值觀及互助合作的人格	

二 生 涯 覺 察	生涯發展能力指標	領域別	單元活動主題	核心概念	融入時間(分)
	2-1-1 激發對工作世界的好奇心				
	2-2-1 認識不同類型的工作角色	社會領域	五上飲水思源	政治、經濟、社會救助、教育、工作類型	20
	2-3-1 瞭解工作世界的分類及工作類型	社會領域 國語領域	五上飲水思源 五下台灣風情	政治、經濟、社會救助、教育、工作類型	10
	2-4-1 瞭解教育的機會、特性及與工作間的關係	國語領域	五下語言表達	演說家、主播、職業	10
	2-5-1 瞭解社會發展、國家經濟及科技發展進步與工作關係	社會領域	五下團體與生活 五下經濟與生活	族譜、血緣團體、地緣團體、同業團體、個人與經濟	20 10

三 生 涯 規 劃	生涯發展能力指標	領域別	單元活動主題	核心概念	融入時間(分)
	3-1-1 覺察自我應負的責任	綜合活動	六下展翅高飛	成長、足跡、回憶、感恩、適應、祝福、感恩	

3-1-2 發展尊敬他人工作的意識	語文領域 綜合活動	六上文化行腳 六下展翅高飛	解決問題及作決定的能力	
3-2-1 覺察如何解決問題及作決定	綜合活動 語文領域	五上過安全的生活 六下展翅高飛 六上上文化行腳	工作角色、保護自己、人際互動	8
3-2-2 培養互助合作的工作態度	綜合活動 語文領域	五上自然筆記、六下展翅高飛 六上青春筆記	觀察、工作角色、互助合作、工作態度	20
3-3-1 培養規劃及應用時間的能力	綜合活動	五上解決問題一起來	解決問題、作決定、規劃與應用時間	8
3-3-2 培養工作時人際關係互動能力	語文領域 綜合活動	五下海天游蹤 六上愛在服務中飛揚	人際互動、職業流動、文化相濡	20

3-4-1 學習如何尋找並應用職業世界的資料	社會領域	五上飲水思源	政治、經濟、社會救助、教育、工作類型	
3-4-2 培養正確工作態度及價值觀	語文領域	五上感恩惜福 六下擁夢飛 翔、海天游蹤、告別童年	終身學習、價值觀、工作態度、尊敬他人工作	90
3-5-1 發展生涯規劃能力	綜合活動 語文領域	五上解決問題 一起來 六下告別童年	解決問題、作決定、規劃與應用時間	40
3-5-2 培養解決生涯問題的信心與能力	語文領域	五下生活點滴 六下告別童年	生涯問題的信心與能力	

附錄四：活動照片

一、生涯發展教育融入學習領域活動

(一) 化學實驗觀摩活動－非傳統性別職業人士的介紹



1-1 化學實驗操作示範



1-2 化學實驗結果呈現

(二) 碩士生到國外遊學的生涯歷程經驗分享



1-3 碩士生分享餐飲旅遊業



1-4 碩士生分享服務視障人士的經歷

(三) 建築模型設計體驗－非傳統性別職業人士的引進



1-5 義工媽媽介紹建築模型設計

1-6 學生展示學習成果

二、大哥哥/大姐姐師徒制活動

(一) 一對一相同性別配對師徒制活動



2-1 師徒校園留影紀念

2-2 另一組師徒校園留影紀念

三、課後體驗學習活動

(一) 結合畢業典禮主題活動辦理溯溪體驗營



3-1 同學們涉水魚貫渡溪

3-2 成員們同心協力逆流而上

(二) 紅土網球擊球體驗營



3-3 網球國手指導握拍與網球特性

3-4 學生練習揮拍

(三) 體操活動體驗營



3-5 體操教練示範平衡台跳躍動作

3-6 學生練習彈簧床翻滾動作

(四) 高空垂降體驗活動營



3-7 學員實際體驗高空垂降的刺激

3-8 另一位學員蓄勢待發準備垂降

(五) 室內攀岩體驗活動營



3-9 學員們勇往直上

3-10 學員們相互打氣

(六) 室外攀岩體驗活動營



3-11 教練指導攀岩技巧

3-12 學員們實際攀爬體驗

附錄五：訪談大綱

- 一、個人國小任教年資？任教高年級年資？班級經營方式？師生互動情形？
- 二、實施融入式教學的科目，包括哪些學習領域？實施情形？邀請哪些校外人士演示專業經驗，有否包括非傳統性別職業人士？學生的接受程度如何？呈現的成效有哪些？有何實施困境？
- 三、大哥哥/大姐姐師徒制活動內容及實施的情況如何？學生接受的程度？呈現的效果如何？有無實施困境？
- 四、有關課後學習活動部份，活動的內容與時段、學生出席狀況以及學生反應情形等？有何學習成效？有無實施困境？
- 五、總結實施為期 2 年之融入式生涯發展教育方案實驗，請回溯學生所呈現的具體行為表現及其成因為何？
- 六、國小實施融入式生涯發展教育方案，是否具有價值性？是否贊成繼續實施融入式生涯發展教育方案？贊成或反對的原因為何？

附錄六：面對面訪談夥伴導師逐字稿

一、說明

- (一) 基於遵守研究倫理，2 位夥伴導師皆予以匿名處理。
- (二) 訪談時間為 95 年 6 月 17 日與 18 日，時間請參閱逐字稿編碼標記。
- (三) R：表示研究者，T-01：表示實驗小學夥伴導師，T-02：表示縣立小學夥伴導師。

二、逐字稿

編碼：950617

訪談時間：95 年 6 月 17 日

R：請問您在國小任教的年資有幾年？

T-01：截至目前為止已經有 22 年了。

R：擔任高年級的導師有幾年？

T-01：畢業後先在台北任教 11 年之後，才調到實驗小學，並持續擔任高年級導師，截至目前為止在實驗小學任教也已有 11 年的時間了。

R：平常對班級經營的方式，可否簡要的描述一下？

T-01：個人帶班方式，著重學生潛能的發揮，所以不喜歡給學生填鴨式的教學方式，盡量鼓勵學生多發揮創造思考的能力，學生在思考當中，以引導代替教導。另外，也著重學生各項才能的發揮，所以常常鼓勵學生投稿、各種運動競技的練習等。此外，也著重培養學生感恩回饋的心，所以會鼓勵學生參與慈善捐款等。

R：在師生互動方面，您個人的主張如何？

T-01：因為高年級學生正處於青春期的階段，遇到事情比較容易浮躁，所以我處理學生的問題，盡量給於循循善誘，啟發並培養他們的作決定的技能，面對需抉擇的事情能多一份思考。而且我私下也喜歡與學生打成一片，彼此建立起朋友的關係，使學生願意把自己當作良師良友。

R：請問實施融入式教學的科目中，包含哪些領域？

T-01：生涯教育融入學習領域中，五年級時包括國語、社會、綜合等三個領域，六年級時包括國語、數學、綜合、健康與體育等四個領域。

R：實施的情形如何？是否每個單元都融入生涯概念？

T-01：一般得視該單元是否適合融入生涯教育，因此並非每一單元都實施生涯融入式教學。在教學當中，研究計畫主持人會視教學單元的需要，邀請校外專業人士分享他們的專業經驗。

R：請問曾經邀請過哪些校外專業人士？有否包括非傳統性別職業人士？

T-01：曾經邀請非傳統性別職業人士的女性建築設計人員，同時也是本班學生的家長，指導學生如何製作房屋模型，學生從房屋模型的製作過程中，實際體驗建築模型設計的方法與相關知識，這樣的經驗相當難得。也邀請到國外從事研究工作的中興大學植物研究所畢業的碩士生，分享在國外的研究經歷，同時介紹國外餐飲旅遊業工作的性質與服務的內涵，以及他個人曾經服務視障人士的親身體驗，當中的分享學習，刺激學生對於未來工作世界的學習動機。此外，也邀請校外化學科系畢業的女性專業人士，在課堂中示範表演化學實驗的奧妙之處，學生不只學習到有關化學領域的知識內涵，同時也激發學生學習新知的慾望。

R：學生接受的情形如何？

T-01：事後學生皆表示非常喜歡所邀請的校外專業人士與非傳統性別職業

人士分享知識與經驗，並希望未來能多多安排類似此種學習活動，以增加他們體驗與學習新知的機會。

R：請問呈現的成效有哪些？

T-01：我個人認為這些融入式的相關學習活動應該可以降低學生的角色與性別刻板印象，也可以促使學生了解現今的社會脈動，以及未來職場的走向，不只可以提升學生的生涯覺知能力，也強化個人的團體生活素養、成就表現及適應未來的能力。另外，在潛在課程方面，亦具備「典範人物」的角色，而本班課桌椅位置的擺放，也經常視課程的需要，隨時作調整。

R：有無實施方面的困境？

T-01：大體上而言，邀請的對象都能與學生打成一片，並且能充分演示他們的專業經驗，所以分享過程相當順利。

R：額外加入的「大哥哥/大姐姐師徒制」活動內容及實施的情況如何？學生接受的程度如何？

T-01：「大哥哥/大姐姐師徒制」是由師院大學部的學生擔任大哥哥/大姐姐，原則上與本班學生採一對一而且是相同性別方式配對。每週大哥哥/大姐姐會到校內利用課間時間與本班學生碰面一次，每次大約一小時，活動內容包括大哥哥/大姐姐會介紹本身大學生涯內容、對於未來生涯的規劃，並且學生也會利用這個機會提出課業問題，請大哥哥/大姐姐協助解答，另外也會談談心，加深彼此的友誼。參加的小五學生從大哥哥/大姐姐師徒制活動當中，獲得彼此的真心關懷，也建立了誠摯的友誼，並且從互動中得到了同理心的回饋，以及學習到對於自己未來生涯如何做好規劃，既充實也活化了本身的生涯內涵。而大部分的學生對「大哥哥/大姐姐師徒制」這個活動表示很有興趣，

但也有少部分的學生會因為個人的認知因素，例如會和大哥哥/大姐姐相處不來，或是常常喜歡變換配對的對象，因而中途退出，讓人覺得真是可惜。這個活動是從五年級上學期開始實施，一直到六年級下學期結束，總計全班至少 2/3 學生樂意參加這個活動，另外 1/3 的學生不願意表示意見，或是自認為沒有興趣。

R：呈現的成效如何？

T-01：就我帶過的高年級學生而言，這一屆的學生平均表現勝過以往所帶過的學生，特別是大多數的學生在各方面的表現都非常平均，不像以往只有少數學生在各方面的表現屬於較優異。而學生整體的學習狀況、行為及成就皆有相當傑出的表現，個人認為應該與「大哥哥/大姐姐師徒制」活動的額外加入有絕對的關係。

R：有無實施上的困境？

T-01：大體而言實施情形都很好，只有少數學生因為個人因素未能參與到結束，這方面比較可惜。

R：有關課後學習活動部份，活動的內容與時段、學生出席狀況如何？

T-01：有關的課後學習活動是利用每週六課後的時間，來進行與生涯教育相關的活動，每次實施時段大概安排在下午 2:00~3:30 或 3:00~4:30，每次時間約 90 分鐘，參加的方式是採自由報名，沒有強迫每一位學生都要參加，所規劃的課後學習活動其實是相當多元而且相當豐富的，例如活動內容有溯溪、網球、體操、陶藝、室內外攀岩、高空垂降等。因為有些學生週末要參加校外補習，或是因為舉家要出去郊遊，也有學生是因為只挑選自己比較有興趣的項目才參加，對於較沒興趣的項目就會缺席，因此參加的學生常常沒有固定的人員出席。

R：學生反應如何？有何學習成效？

T-01：對於所安排的課餘體驗活動，參加的學生都會表現出高度的興趣。

至於學習的成效，我個人認為參與的學生藉由多元豐富的體驗活動，對於本身的能力是一項很好的考驗，可以從中建立起對於自身的信心程度，而且在一項一項的艱難考驗中，磨鍊了個人的意志力，從當中也學習到了對於任何的挑戰應該勇於接受，不能畏縮，同時實際領悟人際相處的模式，以及團隊合作的重要性，也提供了自我覺察的機會等。

R：有無實施上的困難？

T-01：少部分的學生因為個人的因素，無法每一項都能參加，真替他們感到可惜。

R：總結這 2 年實施融入式生涯發展教育方案，請您回溯學生所呈現的具體行為表現及其成因為何？

T-01：學生接受了 2 年的融入式生涯發展教育方案後，所呈現的具體成就表現在六年級逐漸展現出來，除了包含有學業成績進步外，在其他各項活動表現上，若和同樣年級的其他 6 班的學生作比較，可以發現本班的學生較為出色，例如：參加總統府兒童天地徵文，每次入選人數平均是 12 位學生，最多曾經達到 26 位，不只位居所有年級，也位居全國的榜首，這樣的成績是我帶過的學生，表現最好的。另外參加國中各類資優班甄試入學的學生方面，參加英文資優班甄選錄取 4 位，數理資優班有 3 位，美術資優班 1 位，音樂資優班 4 位，體育資優班 2 位，合計有 14 位學生，是全校錄取人數最多的班級。在運動競賽成績表現方面，游泳比賽項目：個人及全體接力賽總成績囊括第一名，在桌球賽項目獲得第二名，在跑步項目：60m 和 100m 個人賽皆獲得第二、三名，大隊接力獲得第二名，總成績仍是全年

級最佳的班級。對於南亞震災的慈善捐款方面，所捐贈的總金額是全校最多的班級。此外，本班也是全校所有班級中，唯一將班級義賣全數所得金額捐獻給慈善機構。以上這些外顯的優異表現，顯現出學生的學習成就應該與所設計的各项教育方案有密切的關連性。

R：您認為在國小階段實施「融入式生涯發展教育方案」，是否具有價值性？是否贊成繼續實施融入式生涯發展教育方案？為什麼？

T-01：我個人認為在國小階段實施「融入式生涯發展教育方案」深具價值性，因為從本班學生具體且優異的行為表現就可以看出來。所以個人非常贊成未來在國小階段應該繼續實施「融入式生涯發展教育方案」，以提升學生的生涯覺知能力。



編碼：950618

訪談時間：95 年 6 月 18 日

R：請問您在國小任教的年資已經有幾年了？

T-02：如果包括代課的年資，總共有 17 年了。

R：請問您曾經代過幾年的課？

T-02：大概有 7 年的時間。

R：您擔任高年級的導師共有幾年？

T-02：以往在代課的階段，都是在鄉下的小型學校，曾經擔任過中、高年級的導師，而高年級導師部分的年資大約有 2 年。考上正式教師之後，分發到市區型的大型學校，一直是擔任中年級的導師，現在帶的這一班高年級的學生是市區大型學校的第一次經驗，所以擔任市區大型學校高年級的導師只有這 2 年的經驗。

R：您對班級經營的方式，請簡要的描述一下？

T-02：我自己班級經營的理念是，希望學生能自由發揮，不喜歡強迫學生制式化的學習，喜歡鼓勵學生善用思考的技能。此外，也培養學生學習「靜坐」，尤其剛上課當發現學生心浮氣躁時，我會要求學生幾分鐘的「靜坐」，以沉澱學生浮躁的氣息。另外，我也注重學生才能的發揮，所以我有訓練幾位口才較佳的學生「說相聲」，而這幾位學生也表現了高度的學習興趣，參加校外比賽，也獲得不錯的成績。我個人是個虔誠的基督徒，所以非常重視學生要有「感恩惜福」的心，因此在言教方面，常常給於這方面的引導，並期待他們在未來，也能回饋社會。

R：您是一位女教師，在與高年級男女學生互動上，是否會有較多阻礙？

T-02：高年級學生正處於青春期的，心事特別多，當然也包括人際問題，我

和學生喜歡處於一種「亦師亦友」的關係模式，所以只要學生遭遇到難解的問題，都喜歡找我討教或是訴苦。而本班的男學生也不例外，他們也把我當做最要好的朋友，有什麼要「心情告白」的事，我一定是他們心目中的第一人選。

R：您在實施融入式教學時，請問融入哪些領域？

T-02：在五年級時將生涯教育融入國語、社會、綜合等三個領域中，在六年級則融入國語、數學、綜合、健康與體育等四個領域中。

R：實施融入式教學的概況如何？是否每個單元都有實施？

T-02：我會選擇適合的單元來融入生涯教育，所以沒有辦法讓每一個單元都實施。

R：請問在課堂中曾經邀請過哪些校外專業人士來分享經驗？有沒有包括非傳統性別職業人士呢？成效如何？

T-02：我們的東部某國立大學教授，即研究計畫主持人會看教學課程的需要，邀請校外專業人士到學校分享他們的專業經驗。曾經到過學校的校外專業人士，例如化學科系畢業的人士，在課堂上表演化學實驗的奧妙，對於學生相當有吸引力，學生也從中學習到有關化學的專業知識，刺激學生學習未來相關知識的興趣，另外由於她是女性，對於理化的東西，一般人的刻板印象應是男性的領域，所以應該可以降低學生的性別角色刻板印象。也有邀請到國外留學的碩士，分享他在國外的求學和服務經驗，當中也介紹餐飲旅遊業的服務內容，以及他曾經服務視障人士的經過，學生也從中吸收外國的文化內涵，以及國外求學的人生過程。也邀請過一位非傳統性別職業角色的女性建築設計人士，在課堂中教導學生房屋模型的製作過程，讓學生可以親自去體驗建築活動設計，當學生一一完成建築設計模

型後，學生展現了高度的自信，同時也激發了學生對未來工作世界的好奇和信心。

R：那麼學生接受的程度如何？

T-02：每次上完課之後，學生都告訴我說他們對所邀請的校外專業人士分享經驗的教學方式很有興趣，希望老師能繼續安排這類教學活動。

R：請問在實施方面有沒有困難？

T-02：在這一方面進行的都很順利，學生也配合的很好，所以沒有實施困難的問題。

R：請問實施「大哥哥/大姐姐師徒制」的活動內容及實施的狀況如何？以及學生接受的情形如何呢？

T-02：有關另外實施的「大哥哥/大姐姐師徒制」是研究計畫主持人所邀請的師院大學部學生來執行，而且是採一對一和相同性別來配對。大哥哥/大姐姐在每週到學校利用課間活動時間和學生會面一次，每一次約花一小時的時間，而活動內容有討論課業問題、聊一聊天，也包括大學部學生會講述他們自己的大學生活經驗和對於未來生涯的展望。課程結束後，大多數學生都會跟我說他們很喜歡這樣的活動，只有少部分的學生會說沒興趣。「大哥哥/大姐姐師徒制」從五年級上學期開始執行，一直持續到六年級下學期才結束，因為受限於需要相同性別的才能配對，所以到六年級時，不能讓想參加的學生都有一位大哥哥/大姐姐。

R：實施結束後所呈現的效果如何？

T-02：雖然這是在市區大型學校所帶的第一屆高年級的學生，但是同年級別班的幾位老師都跟我說：你們這一班真的很不一樣，像我們自己的班到了六年級，學生的情緒和行為都開始浮躁起來，但是你們

班就不會有這種現象，真是難得！所以我想這和實施「大哥哥/大姐姐師徒制」活動應該有絕對的關連性才對。

R：那麼在實施上有沒有困難的問題？

T-02：應該算沒有，只是不能讓想參加的學生都有大哥哥/大姐姐和他們配對，替他們覺得可惜就是了。

R：所實施的課後學習活動部份，請問活動的內容與和活動的時段、以及學生出席情況如何？

T-02：另外實施的課後學習活動都是利用每個星期六的時間來進行，而且實施的時段都安排在星期六的下午 2：00~3：30，有的時候是在 3：00~4：30，時間上還是會有變化，這是因為活動項目不同，時段也會有不同。每一次的時間大約要一個半小時。這些活動項目有的是球類、工藝，有的是陶藝、攀岩、體操等很多樣。

R：學生反應的情形如何？有哪些學習成效？

T-02：因為星期六下午我要上教會，所以大部分的活動我都無法參加，所以有關學生的接受程度，都是他們回到學校後，在互相交談中才能了解他們的喜好程度。因為不是強迫參加的，所以有的學生因為要參加補習，所以不能參加。其餘參加的學生，都表達他們很喜歡這些活動，而且很有挑戰性，真是刺激。學習成效方面，我想課餘活動應該可以使學生延伸學習的領域，去體驗不同的人生感受，對於未來人生的各種挑戰，我想學生應該更有自信，更有毅力，更不怕艱難，也更懂得如何和別人相處與互助合作。

R：在實施方面會不會有困難的地方？

T-02：我自己和一些學生因為個人因素無法參加這樣有意義的活動，是讓我覺得最遺憾的地方。

R：在這 2 年實施「融入式生涯發展教育方案」，請您回想學生展現的具體行為表現，以及造成的因素是甚麼？

T-02：在這 2 年所實施的融入式生涯發展教育，我自己也從中學到了很多東西，也等於在儲備我的教學能量，而且我覺得對學生也有很大的幫助，所以可說是一舉數得。而具體的成績表現大約在幾個方面，例如：學生參加校內國語文競賽，包括作文、演講、朗讀、書法等所得名次是同年級最好的，得獎學生代表學校參加縣賽也有優異的成績表現。參加國中各種資優班入學甄試，數理資優班錄取 3 位，音樂資優班 2 位，美術資優班 1 位，英文資優班 4 位，總共有 10 位，錄取的學生總數佔全班 1/3，且為各年級之首。另外，參加縣級相聲比賽榮獲全縣優等名次。參加奧林匹克數學競賽也榮獲全縣前三名。所以我認為這麼多優異的成績表現都應該和「融入式生涯發展教育」的一系列相關活動有密切的關係。

R：您覺得在國小階段實施「融入式生涯發展教育方案」，是否具有價值性？您個人贊成繼續實施這項教育方案嗎？為什麼？

T-02：我覺得在國小階段實施「融入式生涯發展教育方案」，深深具有價值性，因為本班的學生能有這麼優異的成績表現，我認為是實施「融入式生涯發展教育方案」所獲得的結果，所以覺得「融入式生涯發展教育」應該在國小階段繼續實施，而且值得廣泛推展，這樣相信會有更多的學生受益。