

師資職前教育的 生涯課程發展暨輔導效果研究

吳淑禎*

臺灣師範大學
師資培育與就業輔導處

本研究旨在發展師資生的生涯課程並評估課程對師資生的輔導效果。研究採用前後測實驗設計，研究對象為北部某大學選修生涯輔導課程之師資生，共計 79 名，其中 A 組有 39 名，B 組有 40 名，皆為實驗組。本研究的自變項為生涯課程，依變項以楊淑珍（1999）所編製之生涯因素量表的得分為依據。以相依樣本 *t* 考驗進行重複測量，研究所發展的課程計有 18 個結構式單元，每週一個單元，每單元 2 小時，內容包括自我探索與評估、自傳履歷生涯檔案製作與回饋、職場資訊、目標設定與抉擇、面試模擬等單元。重複測量結果顯示，師資生在「定向」、「安適」、以及原因量表中的「環境資訊」、「雙趨衝突」、「焦慮猶豫」、「科系因素」、「外在阻力」、「科系因素」及「自我認識」皆達顯著差異，惟「抉擇時機」則未獲顯著。歸納主要研究結果，顯示生涯課程有助師資生增進其生涯定向程度以及目前職業目標選擇的安適程度，同時改善生涯未定向原因之影響。其次，師資生對課程單元的自陳回饋皆持肯定的態度。因此，本研究結果明顯支持生涯課程對師資生生涯發展的正向影響。綜合各項研究結果與發現，本研究提出進一步建議，作為師資培育的生涯教育與輔導參考。

關鍵字：生涯課程、生涯輔導、師資生

壹、緒論

一、研究動機與目的

我國自 1994 年施行「師資培育法」之後，師資培育政策從過去的一元化、計畫性、

* 本研究經費來源為 98 年度教育部補助發展卓越師資培育計畫（計畫編號：I-1 師資職前教育融入生涯輔導與鼓勵計畫）。

** 通訊作者：吳淑禎，台北市大安區和平東路一段 162 號，e-mail：jean@ntnu.edu.tw；02-77341226，傳真：02-23638920。

公費制轉變成為多元化、儲備性、自費制、甄選制。此一制度經由市場調節機制，某種程度解決了學校部分類科師資不足的「供不應求」以及不適任教師的問題（周祝瑛，2003；蔡瑞明、紀金山、熊瑞梅，2002）。然而，師資培育法實施後，各大學師資培育中心培育師資人數驟增，自1997年至2005年核證之高中職以下師資總人數已累積達108093人，其中「中等學校教師」類組的核證人數就高達50361人（林新發、王秀玲、鄧珊秀，2007）。2002年「師資培育法」再經大幅修正，包括教育實習的期限由一年改為半年、取消教育實習津貼、取得教師資格前必須通過國家檢定考試，使得師資生在面對個人探索試驗階段，就感受到經濟與求職的困難，以致對教師職業的認同與追求面臨更大的挑戰（方姿雅，2007；黃嘉莉，2005；劉妙真，2005；歐淑年，2006）。

尤其接續而來的少子女化效應，衝擊的不只是學生人數的減少，也影響在職教師的編制人數，教育部推估至105學年度，中等學校編制教師人數則將減少15693人，約占15.97%（引自鍾德馨，2007）。由此可見我國師資儲備量不但充足，且待適量調節。洪仁進和吳淑禎（2008）訪談中學教師與師培機構教授發現，少子女化趨勢，造成教師需求量驟減，但各校設立教育學程普遍，為提升師資生教師檢定通過率，甚至出現考試領導教學的無奈現象，再加上教師實習為無薪實習，其生活與經濟壓力更難負荷，讓有志從事教職的人才出現猶疑，轉而思考其他出路，或是帶著嘗試與不確定的心情進入師資培育機構。

Erikson（1968）與Marcia（1966）表示當青少年對自己的職業缺乏認定感，在做生涯決定或選擇時就容易感到困難，造成生涯不確定，進而影響個人整體發展。生涯決定受制許多因素影響，本研究歸納有五大主要影響因素，其一是個人因素，即生理特質與心理特質。前者有性別、健康等；而後者有自我期許、能力、性向、興趣、成就、動機、價值觀等；其二為家庭因素，像是父母社經地位、父母的角色示範以及家庭子女數等；其三則是學校因素，包含教師的教學方式與態度、教學的內容、學校對學生的生涯輔導等；其四是社會因素，諸如社會階層、種族、社會價值觀念、社會經濟發展、人力供需、同儕團體影響、大眾傳播等；其五為情境因素，包括資訊的應用、機會與可能遭遇的阻力等其他因素（張振成，1997；張添洲，1993；Hooper, 2009; Kniveton, 2004; O'Neil et al., 1980; Watmough, Taylor, & Ryland, 2007）等。根據楊珮琳與林靜萍（2007）的調查指出有許多師資生是在家長的期望或師長的鼓勵下，一進大學就以教職為其唯一志向，從未有過其他生涯規劃或是生涯探索機會。探究教職之所以受到信賴與選擇，主要繫於工作安定、安全，保障性高，環境單純，工作內容具有自主性、升遷問題單純、重視學歷與資格的獲得、以及進修管道良好等原因（毛連塹，1991；林瑞欽，1990；張添洲1993）。只是面對現今教師職場環境的改變，不同於過去一進入師範大學，未來就有教師職務可擔任的生涯

明確性，師資生的生涯發展出現許多徬徨與無助（楊珮琳、林靜萍，2007）。

生涯課程用於大學校院協助學生進行生涯規劃誠如 Folsom 與 Reardon（2003）所指已有不少研究，Marveric（1926）表示早在 1911 年美國就開始在職業輔導工作項目中提供數小時的時間，協助新生進行定向輔導；1921 年哥倫比亞大學的 Barnard 學院以女性為對象，設立生涯課程，成為最早的生涯課程起源之一。國內對生涯課程的重視亦源自職業輔導，1991 年東吳大學首設生涯發展中心，不僅維續原有就業資訊提供的服務，更納入 Super 生涯發展概念，從階段與歷程的角度，協助學生進行生涯探索與規劃發展，開啟大學校院重視大學生生涯輔導的風氣。期間前後並有國內多位學者（林一真、鍾思嘉、吳慎慎、錢玉芬、陳彰儀，2007；林幸台，1989；金樹人，1987，1998）積極推動國內生涯輔導，近年教育部更將生涯輔導納入高中課程大綱。檢視國內外相關研究（江明曄，2008；袁志晃，2002；彭慧玲，2005；劉麗薇，2006；Folsom & Reardon, 2003; Issa & Nwalo, 2008; Kloster, Hoie, & Skar, 2007; Osborn, Howard, Leierer, 2007; Pritchard, Potter, Damminger, & Wriggins, 2004; Yan, Goubeaud, & Fry, 2005）其生涯課程實施對象，主要以大一新生、大四學生、資優生、身心障礙學生或某特定生涯困擾議題，諸如生涯未定向、生涯迷思的學生為對象，但以師資生為對象的生涯課程並不多見。尤其國內開放師資培育政策，又遇到少子女化現象，整個大環境丕變，衝擊師資生對未來的希望感與確定性，前述五大影響生涯決定因素，在師資培育法實施近十六年後的今天，由過去多為正向影響的樣態，轉趨消極與不確定，情境因素少了機會，多了阻力；社會因素出現更多的徬徨猶豫同儕，卻少了對教師為志業的價值認同；家人父母的支持出現鬆動；師資生自我期許不再明確；學校教育也如前述所言，出現考試領導教學。偌大的變化，突顯師資生探索生涯的迫切，以及該如何設計課程，才能協助師資生可以同時面對諸多生涯影響因素的大改變，為本研究關注重點與主要任務。

生涯探索，是一種問題解決行為，透過對自己的評估以及外在的搜尋活動，幫助選擇、準備、進入、適應或在職業上的進步（Blustein, 1989; Jordaan, 1963）。強調知識專業的二十一世紀，高等教育對大學生生涯發展的促進，扮演重要角色，尤其在學校教育與工作職場接軌，大專院校必須協助學生自我瞭解，整合學業與工作技能，有效率的選擇其生涯路途，減少盲目搜索及嘗試錯誤所付出的代價，使學生離開學校時有自己的生涯目標與人生方向。若是在求學過程逐漸感到力不從心，或發覺有其他的潛能或干擾，他就必須選擇是否得再調整心態、改進自我、或另謀更適合自我發展的職業（彭慧玲，2005）。Fessler（1985）將教師生涯發展分為六個階段，其中職前教育即是第一個階段，著重專業角色的準備。

我國師資生的遴選始於大學階段，從 Super (1980) 的生涯發展觀點來看，大學生正脫離父母的掌控、進入一個截然不同的求學環境、不同的生活型態、不同的同儕團體，這是重大的考驗。另外，對大多數的大學生而言，大學四年極可能是他們這一生最後求學的階段，他們必需在這四年當中學習到足夠的專業知識以為日後工作之基礎，且工作的特性即是一種自我認同的價值觀與身份，在此階段裡，他們將之前所得到的概念、融合自己的興趣與期望，開始嘗試選擇適合的工作。亦即，此時期是他們將對職業、或生涯的幻想轉變為試驗與實現的時期（金樹人，1987；鄭金謀、邱紹一，2005；Super, 1980）。師資生選擇教師生涯，其實就是一個專業人員成長的過程。教師是一種專業，其知識、技能與態度的實際表現與需求均呈階段性變化與發展，並非「無階段」、「沒有生涯」，因此必須先對職業生涯有所探索與規劃，方能滿足社會對教師角色的期望以及個人生涯選擇與自我認同的意義（林鑫琪、陳瑞玲，2006；蔡培村，1998；蔡培村、孫國華，1996）。林幸台（1989）根據 Steffy 在 1889 的人本主義學派觀點，將教師的生涯分為預備、專家、退縮、更新、與離開五個階段，其中預備階段即指師資生時期，對教師角色的認識與準備的重要。因此，針對師資生經由自我了解的探索，評估自身所具有的專長、修正與調整認知和環境的差異，將有助於師資的品質提升，留住最適合的教師人才。生涯決定是個體在許多的選項當中權衡輕重，做出對個人發展最有價值或最有意義的職業領域或生涯方向的決定（楊智馨、林世華，1998）。

國內許多學者都曾對大學生的生涯發展進行研究，其中金樹人、林清山和田秀蘭（1989）以及田秀蘭（1998）在 1989 與 1998 二個年度，相距近十年，對大學生進行相似的生涯發展調查，結果發現我國大學生分別有高達 56% 與 62% 是處於「探索性未定」、「焦慮性未定」與「迷失方向」的生涯發展未定的情境之中，而且有嚴重化現象。其後，學者袁志晃（2002）調查國內 1184 位大學三年級學生，也發現將近五成五的學生，至今仍無法確認自己的生涯發展方向，而其生涯發展阻力來源，主要與個人的「猶豫行動」、「方向選擇」、「科系選擇」、「資訊探索」、以及「意志薄弱」有關，其中又以「猶豫行動」最為顯著。反映大學生顯現內在的擔心不安、缺乏自信心同時又自覺條件不足，而遲不採取相關的生涯發展行動。

對於前述生涯未定向的診斷，國外已發展許多評量工具，諸如生涯決定量表（Career Decision Scale, CDS）、職業決定量表（Vocational Decision Scale, VDS）、職業決定側面圖（Vocational Decision Profile, VDF）以及生涯因素量表（Career Factors Inventory, CFI）（Jones & Chenery, 1980）。這些工具除了生涯因素量表的因素結構較為穩定清楚之外，其他量表大多只能以總量表的分數來表示受測者的生涯定向程度，未能以因素的分數診斷生

涯未定向的類型，致使用效果受到限制。國內在這方面的發展，則有林幸台（1983）編製「職業決策量表」、陳金定（1987）編製「生涯決策量表」，二者皆以高中生為受試對象，另外有林香君（1992）編製「高職生涯決策量表」，則以高職學生為對象。以大學生為對象發展生涯定向評量工具者，則有林清文（1994）編製的「大學生生涯發展問卷」以及楊淑珍（1999）編製的「生涯因素量表」，二者皆將生涯不確定性以因素分數進行診斷，其中林清文（1994）將生涯不確定分為「猶豫習性」、「覺察不足」、「志趣不合」、「生涯決策焦慮」、「認識不足」、「信心不足」六類，而楊淑珍（1999）則分為「環境資訊」、「抉擇時機」、「雙趨衝突」、「焦慮猶豫」、「科系因素」、「外在阻力」、「自我認識」七類，其中林清文（1994）指出其工作中有少數題目其誤差較大，在使用上可能會有限制。由於楊淑珍（1999）所編製「生涯因素量表」兼顧本土化與普同性原則，針對國內大學生的生涯定向程度、對生涯定向的安適感以及未定向的原因類型提供診斷。因此，本研究選用此量表作為前、後測的評量工具。

黃淑馨（2000）指出培育一位教師從輸入、教育到產出一系列的過程，均需嚴謹而專業的品質管制；輸入部分：各大學院校教育學程的核定及選讀教育學程之學生須先嚴格審核把關；教育歷程：在師資、課程、實習、合作學校均應審慎規劃，落實實施；產出部分：從初檢、複檢與任用避免形式之檢覈，要嚴格控制品質。高熏芳（2005）認為若將師資培育視為系統，則應考量系統理論之元素有輸入、過程、輸出及回饋，同時可從學生遴選、教學資源、師資素質、課程發展、教學執行、師生互動、教學評量、教育實習、社會服務及教學評鑑等面向來掌握品質。2006年教育部提出「師資培育素質提升方案」，對於師資職前培育，更加強調合適人才的遴選與培養，以建立教師的教育愛、信任、希望、接納、等教育氣質，陶冶學生人格，實現教育理想為目標（林建福，2001；林鑫琪、陳瑞玲，2006）。

教師專業包含教師之教育專業知識、技能與態度。從時間而言，教師的專業奠基於師資職前教育階段、教育實習階段、初任教師時期、專家教師時期等不同階段的發展與改變。從內容而言，教師專業含學科知識、教學技巧與技術、班級經營與學生輔導知能等，相較於其他職業，社會大眾對教師一職有著更高的期許與監督。因此對於教師角色的認同、將教育的目標與任務內化於個人的自我概念之中，是教師培育的重要方向。周進祥與陳雅智（1999）引用 Duffy 在 1994 年所說的話，強調教師無法談論如何成為教學專家，他們必須經歷（experience），才能成為專家。

生涯輔導課程目的在於增進當事人對自我、工作世界和進修環境的瞭解，抉擇就業及升學的方向，同時就生活及學習作有效的準備，並在獲得適當的就業或升學機會後繼續發

揮潛能(林一真等人, 2007; 金樹人, 1998; Smith, Myers, & Hensley, 2002)。金樹人(1998)表示生涯輔導是一種新的教育哲學, 包括生涯認識、生涯探索、價值澄清、決策技術、生涯定向及生涯準備等內容, 具有連續演進的方向性與時間性, 同時也把人視為生涯的主動塑造者。有關生涯課程設計的理論基礎, 以生涯類型論、生涯發展論、社會學習論以及生涯建構論最常被運用, 其中 Holland 的類型論強調個人特質與工作環境的一致性或相似性, 重視做抉擇; Super 的發展論以當事人生涯發展的廣度、深度和延續性為重點, 強調每個生涯角色價值; Krumboltz 的社會學習論看重個人對自己生涯發展的學習力, 鼓勵當事人進行生涯探索, 評估舊經驗與學習新技巧以及實際的行動體驗; 而源自 Kelly 的生涯建構理論, 則關注個人經由自己所做的決定和選擇來建構意義, 因此重視個人與環境的協調(引自鍾思嘉, 2008)。其次, 源自 Flavell (1979) 的後設認知即「認知的認知」也常作為生涯輔導課程的理論基礎。它提供學生一個可以思考自己的方向。Chien、Fischer 與 Biller (2006) 即使用後設認知設計生涯課程協助學生反思自己、規劃自己並學習技巧。

Swain (1984) 的三角形生涯規劃模式, 包括自己的主觀條件、教育與職業資訊以及自己與環境關係等三個向度的阻力與助力, 成為生涯課程設計的重要要素。歸納國內外有關生涯課程的設計內容, 主要包括: 自我探索、生涯選擇、生涯資訊、職場認識、求職技巧等(江明曄, 2008; 林一真等人, 2007; 金樹人, 1998; 張明麗, 2008; 張添洲, 1993; 彭慧玲, 2005; 黃惠惠, 1999; 蔡稔惠, 2000; Chien et al., 2006; Devlin, 1974; Folsom & Reardon, 2003; Macera & Cohen, 2006; Pritchard et al., 2004)。至於課程實施方式, 鑑於各校學生特性、文化與學校資源不同, 而有工作坊、團體輔導、個別輔導、電腦輔助以及納入正式課程等方式, 以課程進行的學校有的列為必修, 有的列為選修; 有的採計學分, 有的不採計學分, 課程結構也有結構設計與非結構設計之別; 課程持續時間有以學期為單位; 也有學年為單位; 至於開設對象也有差異, 有的以大學新生為對象, 有的則偏重大三、大四等高年級學生或專為研究生開設(Folsom & Reardon, 2003)。

課程介入後, 在輔導成效評估方面, 有學者以產出(output)包括技能(skill)、知識(knowledge)與態度(attitude)作為課程介入後的效果評量, 諸如對生涯規劃有較正向的想法、增加生涯認定、較佳的生涯成熟度等; 其次, 也有學者以結果(outcome)即課程結束後對課程滿意度等作為評量(Folsom & Reardon, 2003)。以產出的觀點來看, 許多研究都指出生涯課程有助提升自我概念、生涯成熟度、增進生涯定向、職業認定以及正向生涯想法的效果(張明麗, 2008; 彭慧玲, 2005; Chien et al., 2006; Kern, 1995; Thomas & McDaniel, 2004; Ware, 1985)。另外, Brooks (1995) 以個案研究進行生涯課程成效研究, 發現生涯課程對選課學生有四個主要助益, 分別是: 修課者的生涯規劃起步較早、自我覺

察發展較大、較能掌握職場趨勢、以及畢業前已準備好履歷自傳。Brown 與 Krane (2000) 使用後設分析法對一系列的生涯課程進行探討，歸納有效課程具備的五項要素，包括：協助成員澄清生涯目標並能具體寫出、提供成員個別化的解釋與回饋，諸如測驗結果解釋、提供當前職涯趨勢訊息與各項職涯選擇的報償與風險、提供有效生涯行動的楷模與學習對象、以及發展生涯支持系統與資源提供。學者 Spokane 與 Oliver (1983) 比較不同形式的生涯輔導，發現納入正式課程或團體輔導的效果大於個別輔導或其他形式的協助。Smith (1981) 與 Lent、Larkin 與 Hasegawa (1986) 的研究更指出結構的正式課程設計在生涯服務的傳遞效果最佳，也最具成本效益。

根據 Holland (1959, 1996) 的觀點，個人的人格類型和職業環境愈一致，其適配性愈高。換言之，最好的教師養成即在培育最適合的教師，而如何判別個人是否適合擔任教師，首重教師個人特質，包括品性、態度、特質與性向的適配性，其次是對外在職場環境的瞭解與認識，師資生需要有系統進行知己與知彼的內、外在世界澄清，方能對其抉擇再確認，在肯定個人對教師選擇之後，即需進一步對目標的達成，進行生涯準備。相對地，若在探索之後，發現個人並不適合以教師為目標，則經由探索形成個人在教師之外的可能目標，接著也要進行生涯準備。將生涯輔導融入師資培育的養成階段，即是一種覺察問題的上游來源 (upstream) 的預防策略 (彭慧玲, 2005)。

綜合上述，本研究旨在探討發展適合師資生的生涯課程並評估課程對師資生的輔導效果。主要研究目的有二：

- (一) 以師資生為學習者中心，設計生涯課程方案。
- (二) 評估生涯課程對師資生的輔導效果。

貳、研究方法

一、師資生生涯課程設計

本研究在動機所陳述師資培育政策開放以及少子女化現象，所牽動的教師職場環境變化，顯示生涯影響因素的阻力與助力已與過去不同。因此本研究將這些影響因素，融入 Swain (1984) 的三角形生涯規劃模式，從自我探索、教育與職業資訊以及自己與環境關係等三個向度建構課程內容，並參考前述文獻的課程方案以及生涯類型論、生涯發展論、社會學習論以及生涯建構理論，完成各單元目標以及活動設計。本課程設計先於 97 學年度第一學期進行試驗研究，每組 40 人，一學期課程，2 學分，每週 2 小時，合計進行 36

小時。課程目的在協助師資生能夠在師資培育的養成過程，再次進行個人生涯目標與抉擇的澄清與確認、認識職場並學習新技巧，以增進個人對教師選擇的覺察與承諾，進而提升其生涯適應力。具體的課程內容包含認識自我、瞭解職業世界、學習生涯技巧等三方面。其中認識自我包括人格、興趣、能力與價值觀等之探索與統整；瞭解職業世界則包括職業趨勢與就業核心能力培養、職業資訊蒐集與分組研討以及職場參訪；學習生涯技巧部份包括生涯抉擇、履歷自傳等生涯檔案製作以及面試模擬等。本課程上課方式除了由教師講授生涯專有名詞理論，培養學生適當的生涯概念；運用心理測驗進行自我探索，統整自我概念；在討論及上台報告中更具體認識各項職業資訊；履歷自傳等生涯檔案製作，則在培養學生以文字表達自我的能力；面試模擬不僅訓練個人口語表達與自我行銷能力，同時也經由同儕相互觀摩與回饋，學習有效溝通與多元觀點。

二、研究設計

本研究採受試者重複測量的設計，應用相依樣本 t 考驗瞭解教學前後對師資生在生涯因素的影響。參與者包括 A、B 兩組在正式上課前進行「生涯因素」量表的前測，課程結束後兩組再接受「生涯因素」量表的後測；另外，本研究也在課程結束後，請成員就每週所授課程單元對個人的幫助效益進行評量。

（一）研究的變項

正式研究的自變項為「生涯課程」實施；依變項為「輔導效果」，有關輔導效果描述如下：

1. 師資生在生涯因素量表中的「生涯定向」得分表現。
2. 師資生在生涯因素量表中的「生涯安適」得分表現。
3. 師資生在生涯因素量表中的七個原因量表，包括「環境資訊」、「雙趨衝突」、「焦慮猶豫」、「科系因素」、「抉擇時機」、「外在阻力」及「自我認識」的得分表現。

（二）研究假設

1. 研究假設一：師資生的「生涯定向」表現，上課後較上課前佳。
2. 研究假設二：師資生的「生涯安適」表現，上課後較上課前佳。
3. 研究假設三，包括：
 - （1）師資生的生涯未定向原因，「環境資訊」上課後較上課前進步。
 - （2）師資生的生涯未定向原因，「雙趨衝突」上課後較上課前進步。
 - （3）師資生的生涯未定向原因，「焦慮猶豫」上課後較上課前進步。

- (4) 師資生的生涯未定向原因，「科系因素」上課後較上課前進步。
- (5) 師資生的生涯未定向原因，「抉擇時機」上課後較上課前進步。
- (6) 師資生的生涯未定向原因，「外在阻力」上課後較上課前進步。
- (7) 師資生的生涯未定向原因，「自我認識」上課後較上課前進步。

三、課程實施方式與時間分配

生涯課程的實施主要由研究者進行授課。研究者具諮商心理師證照，與生涯相關工作經驗，包括二年生涯發展中心專職輔導工作、九年教授生涯與就業輔導、以及八年職場實習輔導經驗，對生涯輔導有濃厚興趣。本課程設計先於 97 學年度第一學期進行試驗研究，作為正式課程修改的參與。正式課程實施，依學校課程安排，將參與者分為 A、B 兩組，課程實施時間主要為該課程上課時間，其中 A 組週四上課、B 組週三上課，參與者於一般的教室上課，至於參訪課程則更換時間與地點至選定之校外機構參訪，參與者在正式上課前進行「生涯因素」量表的前測，之後再接受一學期，每週一次，每次二小時，共十八次的課程訓練。

四、研究對象

本研究對象以北部某大學修習中等教育學程「生涯輔導」課程之師資生為樣本，所謂師資生，包括師資培育生（簡稱師培生）與教育學程學生（簡稱教程生），前者指各師資培育學系依其登記或甄選方式取得師資培育生資格的學生；後者則指未取得師資培育生資格之學士班、碩士班以及博士班學生，經參與教育學程資格甄選通過者。研究分為 A、B 兩組，進行前、後測（A 組 39 人，B 組 40 人），師資生之樣本結構，在性別方面，以女生為多，占 60.8% ($N = 48$)。學院分佈方面，以理學院為最多，占 35.4% ($N = 28$)、其次為運動與休閒學院占 26.6% ($N = 2$)，其他依序是文學院占 16.5% ($N = 13$)、教育學院占 11.4% ($N = 9$)、科技學院 6.3% ($N = 5$)、藝術學院占 2.5% ($N = 2$)、音樂學院占 1.3% ($N = 1$)。至於年級分佈則以三年級最多，占 48.1% ($N = 38$)，其次是四年級占 39.2% ($N = 31$)、二年級則占 8.9% ($N = 7$)、研究生占 2.5% ($N = 2$)、以及延畢生占 1.3% ($N = 1$)。以重複測量的方法，比較其生涯課程方案對師資生生涯輔導的效果。由於本課程為選修課，因此在開課前研究者先行說明研究目的、課程設計內容與課程進行方式、以及選課者成績計算不受研究參與與否之影響，且個人有權中止參與等相關權利，在確認選課者對研究有充份瞭解之後，依選課者之自由意願決定是否參與，並邀請參與者簽署同意書，以確保其個人權益。二個班級 79 名受試者需填寫的資料，包括前、後測，填寫基本資料，包

括性別、院別、年級以及生涯因素量表。其中，前測在生涯課程方案上課前實施；後測的實施在生涯課程方案結束時。在生涯課程方案結束時，並請受試對象填寫「課程單元助益評量表」。

五、研究工具

本研究的自變項為性別、年級、院別和生涯課程方案，包含 18 週，每週 2 小時結構性生涯課程方案。依變項為生涯因素量表中的生涯定向程度、對目前生涯定向狀態的安適感及生涯未定向原因的分數，以及「成員對課程單元助益評量表」。

(一) 生涯因素量表

本量表係楊淑珍 (1999) 所編製，主要內容包括三部份：(1) 定向量表：指個人職業目標確定程度。分數愈高，確定的程度愈高；(2) 安適量表：指對目前的生涯抉擇狀態感到安適的程度。分數愈高，安適度愈高；以及 (3) 原因量表。其中「原因量表」包含下列七個分量表，其分數愈高，代表該因素影響其做決定的程度愈高。反之，分數愈低，代表該因素影響其做決定的程度愈低。七個原因量表的定義如下：

1. 「環境資訊」：缺乏教育及職業資訊，而難以做決定的程度。
2. 「抉擇時機」：目前時機，難以做職業目標抉擇的程度。
3. 「雙趨衝突」：興趣廣泛，難以做決定的程度。
4. 「焦慮猶豫」：焦慮猶豫，而無法做決定的程度。
5. 「科系因素」：因科系問題，致無法做決定的程度。
6. 「外在阻力」：外在因素對個人職業目標抉擇的阻礙程度。
7. 「自我認識」：缺乏自我瞭解，難以做決定的程度。

本工具作答方式採六點計分，從「非常不符合」到「非常符合」。在信度方面，重測信度在定向量表為 .69，安適量表為 .80，原因量表 .89 (分量表介於 .73 至 .85 間)。Cronbach α 係數，定向量表為 .85，安適量表為 .91，原因量表為 .97 (分量表介於 .78 至 .93 間)。效度部分，定向量表可解釋 41% 的總變異量，安適量表可解釋 52.4% 的總變異量；而七個原因分量表可解釋變異量，依前述排序，分別為 34.5%、4.7%、2.9%、2.6%、2%、1.7% 以及 1.3%，占總解釋變異量的 50%。驗證性分析結果顯示「定向量表」、「安適量表」以及「原因量表」均呈現單一向度，且各量表內每題的因素負荷量均介於 .5 ~ .95 之間。另外，內部相關顯示，定向量表與安適量表間，呈顯著正相關 ($r = .67$)；定向量表與原因量表之間呈顯著負相關 ($r = -.77$) 以及安適量表與原因量表間，呈顯著負相關 ($r = -.75$)。再者，生涯因素量表與職業決策量表、生涯信念量表的相關程度均符合預期的方

向，其中生涯因素量表中的「定向量表」與「安適量表」與職業決策量表中的各個分量表之間呈顯著正相關，相關值 r 分別介於 .46 ~ .70 以及 .42 ~ .66 之間，但生涯因素量表中的原因量表則與職業決策量表的各分量表達顯著負相關，相關值 r 分別介於 -.19 ~ .75 之間；而生涯因素量表中的「定向量表」與「安適量表」與生涯信念量表及各分量表均呈顯著負相關，相關值 r 分別介於 -.19 ~ -.65 以及 -.19 ~ -.53 之間；但生涯因素量表中的原因量表則與生涯信念量表及各分量表達顯著正相關，相關值 r 分別介於 .18 ~ .75 之間。顯示生涯因素量表的效度甚佳。

（二）成員對課程單元助益評量表

本量表分為二部分，其一為各課程單元設計對參與者的助益，採用自陳式十點量表計分，由 1 到 10，數字愈大代表該課程單元對參與者的助益愈大。反之，數字愈小，助益愈小。成員依其實際上課經驗，檢核各單元對生涯輔導的協助程度。第二部分，則為參與成員的心得與感想。

六、研究程序

在正式研究之前，研究者先於九十七學年度第一學期進行全學期，每週二小時，合計十八週的試驗性課程，以做為正式課程修正之參考。其成員與正式研究一樣為師資生，且為二個班級。

本研究正式研究在九十七學年度第二學期進行，主要經過以下幾個步驟：

1. 針對選課學生進行研究說明，包括課程內容、進行方式、研究所使用的資料範圍、個人權益及保密等倫理事項，經過學生同意後，進行同意書簽定。
2. 團體方案設計：考量課程目標與成員性質，參考試驗性課程及學生與專業對課程建議，設計正式研究用之課程並選定前、後測的研究工具。
3. 在課程開始前，進行「生涯因素量表」前測。
4. 課程進行：依學校所排定課程時間、地點，進行十八週的課程單元活動。有關職場講座、面試模擬單元進行全程錄影錄音並提供參與成員，其他課程單元則上傳至 Moodle 資訊平台，提供成員下載參閱。
5. 在課程結束後，進行「生涯因素量表」後測，以及「成員對課程單元助益評量表」填寫。
6. 進行統計資料分析及研究報告撰寫。

七、資料分析方法

本研究施測之問卷係以個人電腦進行資料登錄、記分，並以 SPSS 17.0 統計套裝軟體進行統計分析，採用相依樣本重複量數設計的前後測平均數差異考驗，檢視兩個平均數的差除以標準誤是否達顯著水準，採單尾考驗。至於參與者在課程結束後所填的「課程單元助益評量表」，第一部分以平均數與標準差，瞭解受試者自陳的協助效益。第二部份成員的心得與感想，則以詮釋學的觀點，將資料反覆閱讀，尋找主軸，透過歸納與分類的方法，進行質的討論。

參、結果與討論

一、結果

(一) 師資生生涯課程發展

1. 正式生涯課程內涵

本研究於生涯課程設計完成後，於 97 學年度第一學期進行試驗研究，試驗性班級有二班，其中 A 組週四上課、B 組週三上課，每班約 40 人，一學期課程，2 學分，每週 2 小時，合計 36 小時為課程總時數，課程結束後，邀請參與成員對各課程內容與時數的適合性與比重進行調查，歸納參與者的建議有三，其一：課程內容維持不變，但課程進行順序可視每學期學生特性與需求作彈性調整。其二：因應外在環境與職場環境變動，希望建立校外專業人士進入教室分享或師資生走出教室到職場參訪等活動，可以發展為長設性的制度，有助學生轉度到職場的適應。其三：「履歷與自傳」與「面試模擬」等時間加長，提供學生實作或演練機會，強化與真實生活的連結。本研究並統計參與成員所列各單元時數比重，將各式生涯影響因素，納入正式研究的生涯課程，各單元與時數調整如下：(1) 生涯基本概念 2 小時；(2) 自我探索（包括個性、能力、興趣、價值觀、性向）、整合與 SWOT 分析，合計 8 小時；(3) 目標設定與抉擇及行動計畫，合計 4 小時；(4) 職場資訊查詢與生涯議題探討 6 小時；(5) 職場參訪與講座 5 至 6 小時；(6) 履歷自傳生涯檔案製作及回饋解說 4 小時；(7) 面試模擬與回饋 6 小時；以及 (8) 生涯課程回顧與總整理 1 至 2 小時（參見表一）。

2. 生涯課程的主要目標

師資生生涯課程設計的主要目標有七，包括：(1) 瞭解生涯發展的概念以及教師應具

備的能力；(2) 確認自己的興趣、能力、特質與價值觀；(3) 瞭解前述個人特質及主修科系的優、劣勢並訂定個人的生涯目標；(4) 瞭解職場世界；(5) 應用各項校內外資源與服務，進行生涯抉擇；(6) 建立生涯行動計畫；以及(7) 進行求職準備，包括履歷、自傳等生涯檔案製作以及面試模擬等。

3. 生涯課程規劃的理論依據與重點

整個課程設計，係依據 Swain (1984) 的三角形生涯規劃模式，強調整個人生歷程的發展，想要達成每一階段的目標，環繞三個小三角形，第一個向度強調「自己」即個人能力、性向、興趣、需求與價值觀的瞭解；第二個向度是指「自己與環境的關係」，包括助力或阻力因素、家庭與社會經濟因素等；第三個向度是指「教育與職業的資訊」，包括對職場的參觀訪問、演講座談等。依循此三個向度，本研究共設計 18 週課程，第一週課程以 Super (1980) 的發展論，協助師資生瞭解自己所處的生涯發展階段與任務，以及每一個生涯角色的價值，以實踐課程目標一；第二週的履歷自傳製作以及第六週履歷自傳生涯檔案回饋，則著重在教導師資生如何建構自己已習得的專業能力、技能及態度以取得所想要的職務，以實踐目標七的部份任務；第三週個人特質與能力探索、第四週性向與興趣探索、第五週工作價值觀探索的發展以及第七週整合與 SWOT，則主要借用 Holland (1996) 的類型論，協助師資生檢視個人特質與哪些工作環境較為一致，以實踐目標二以及目標三的部份任務。第八週與第九週的職場講座、第十二週與第十三週的生涯資訊查詢以及生涯議題探索、以及第十四週與第十五週職場參訪，著重從 Swain (1984) 的第二向度即「教育與職業的資訊」以及第三向度「教育與職業的資訊」，協助師資生在實際的參觀與訪問中，達到社會學習論所強調的個人生涯發展學習，以及生涯建構理論所重視個人與環境的協調，以實踐目標四。至於第十週的目標設定與抉擇以及第十一週的行動計畫，則再次引導師資生對其決定和選擇建構意義，以達成目標五與目標六。至於第十六與第十七週的教師面試模擬，則著重求職的新技巧學習，以實踐目標七的部份任務。最後第十八週則藉由整個課程的回顧，協助師資生以後設認知的觀點，檢核自己所認知的生涯發展以及在前述七大目標的達成情形。整體而言，每位參與學生可經由此一課程的參與，能理解前述文獻所指生涯影響因素、對自己的阻力與助力為何，並能整理出自己的興趣、能力、特質與價值觀一致與不一致，進而進行生涯目標訂定與抉擇以及迷思澄清，其次能夠認識職場，而且達成履歷、自傳撰寫以及面試模擬的求職準備。

4. 生涯課程設計的特色

本課程相較於前述文獻所提及的生涯課程設計，最主要不同有三：其一是將生涯目標

發展所需探索的認識自我、瞭解職業世界、學習生涯技巧等三方面整合成爲一個學期制，每週有 2 小時的課程方案，讓參與者有足夠的時間進行系統性的探索與反思，不必受限於工作坊必需於短時間完成所有探索，難以消化或限於時間或僅能選擇部份課程內容進行。其二是課程進行以參與者為主體，每位參與者在課程進行過程，能夠取得個人興趣、能力、價值觀的探索結果以及具諮商心理師專業資格人員的測驗結果解釋。其次，參與者也在課程中完成現階段的目標設定、抉擇以及行動計畫，且獲得個別化的履歷自傳撰寫回饋以及求職面試的個別化演練，增強參與者由學校轉度到職場的生涯準備信心與經驗。其三是本課程爲北部某大學以師資生爲對象的新設課程，顯示其相當重視職前教育階段即在培養師資生對教師生涯的承諾與認同。

表一 師資生生涯課程內涵

週	單元	課程目標	課程內容
第 1 週	生涯概念	<ol style="list-style-type: none"> 1. 認識生涯概念 2. 瞭解教師生涯發展階段 3. 認識教師生涯應培養的能力 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 生涯基本概念介紹 2. 短片「人的一生命片」，討論生涯的定義及相關理論 3. 教師生涯準備分組討論 4. 摘要教師生涯準備要素與能力需求 5. 分享與回饋
第 2 週	履歷自傳 生涯檔案 製作	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學會教師求職履歷撰寫內容 2. 學會教師求職自傳撰寫內容 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 腦力激盪履歷自傳要撰寫的內容 2. 分組發表撰寫內容 3. 歸納履歷自傳撰寫重點 4. 家庭作業： <ol style="list-style-type: none"> (1) 履歷自傳撰寫 (2) 將個人過去至今最能勝任或做得很棒的事，列在便利貼上，每項能力列一張，下週帶來
第 3 週	人格特質 與能力探 索	<ol style="list-style-type: none"> 1. 認識個人的個性特質 2. 瞭解個人的能力 3. 能夠辨識擔任教師適合的個性特質與所需能力 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 應用Holland 的RIASEC形容詞檢核表，邀請成員列出自己人格特質以及重要他人對自己人格特質的描述 2. 邀請成員依Holland 的RIASEC概念對便利貼所寫能力進行分類 3. 整合個人的個性與能力在Holland理論中所呈現的類型傾向

(續下頁)

表一 (續)

週	單元	課程目標	課程內容
第3週			4. 分組討論哪些個性、能力適合成為老師以及教師以外可從事的職業 5. 相互分享與回饋
第4週	性向與興趣探索	1. 認識自己的興趣 2. 認識自己的性向 3. 瞭解興趣與性向與教師職業的關聯	1. 成員列出自己喜歡做的事並參考Holland的RIASEC進行分類 2. 應用Gardner多元智能概念，邀請成員檢視自己的性向 3. 二人一組分享興趣與性向與教師職業的關聯或發展其他職業目標的可能 4. 討論如何以個人興趣與性向展現教師個人特色
第5週	價值觀探索	1. 認識自己的工作價值觀 2. 認識教師職業所需工作價值 3. 瞭解自己的工作價值觀與教師工作價值觀的適配性	1. 實工作價值觀施測 2. 進行工作價值觀解釋 3. 討論教師工作價值觀 4. 檢視自己的工作價值觀與教師工作價值觀的異同 5. 分享與回饋
第6週	履歷自傳生涯檔案回饋	1. 相互觀摩彼此的履歷自傳 2. 瞭解自己的履歷自傳撰寫優點及改善方向 3. 知道如何修正自己的履歷自傳	1. 發回繳交的履歷自傳及教師回饋 2. 同學相互觀摩彼此的優缺點 3. 講評所有繳交履歷自傳的優缺點與改善方法 4. 家庭作業：參考前述自我探索結果與履歷自傳講評進行個人生涯卷夾製作
第7週	整合與SWOT分析	1. 整合各項自我探索，統整個人對自我的瞭解 2. 應用SWOT對自己進行優勢與劣勢評估 3. 思考求職的自我行銷方式	1. 邀請成員將前述各項自我探索成果，填入自我探索整理表 2. 二人一組，分享對自己的整體認識 3. 介紹SWOT概念 4. 請成員應用SWOT概念列出個人優勢，並請成員相互回饋及補充 5. 腦力激盪如何行銷自己

(續下頁)

表一 (續)

週	單元	課程目標	課程內容
第8週	職場講座	1. 瞭解就業趨勢 2. 瞭解職場主管需要的人才條件 3. 瞭解各項職務的薪資	職場趨勢與核心能力養成 ——校外專業人士講座(104人力銀行) 1. 進行講座 2. Q & A
第9週	職場講座	1. 認識生涯發展的另類選擇——自助旅行與度假打工 2. 認識旅行與度假打工對生涯選擇的影響 3. 瞭解休閒、工作與生涯的關聯性	職場趨勢與核心能力養成 ——校外專業人士講座(背包客) 1. 進行講座 2. Q & A
第10週	目標設定與抉擇	1. 瞭解生涯目標的重要性 2. 設定個人目標 3. 生涯目標抉擇練習	1. 放映「退出與面對」影片，引導成員思考自己的生涯目標 2. 列出個人目標 3. 介紹抉擇平衡單 4. 請成員練習抉擇平衡單，列出個人目標的優先順序 5. 分享與回饋
第11週	行動計畫	1. 個人教師生涯目標再確認 2. 瞭解SMART概念 3. 能夠應用SMART概念，訂定行動計畫	1. 回顧成員上週的生涯目標 2. 介紹SMART概念 3. 放映「41歲學琴」影片，引導成員應用SMART概念檢視影片主角的行動計畫 4. 應用SMART概念，請成員為自己的教師生涯目標或其他目標寫出行動計畫 5. 成員相互回饋行動計畫的可行性並做修正
第12、13週	生涯資訊查詢與生涯議題探討	1. 瞭解如何查詢生涯資訊 2. 主動探討切身的生涯議題 3. 練習上台表達技巧	1. 介紹生涯資訊資源與管道 2. 成員分組上台報告所關注生涯議題的研討結果，每組20分鐘 3. 成員相互回饋 4. 教師對成員的個別表現與整體表現回饋

(續下頁)

表一 (續)

週	單元	課程目標	課程內容
第14週	職場參訪	<ol style="list-style-type: none"> 1. 認識資策會職場環境特性與文化 2. 瞭解資訊科技的應用及其對教師教學的可能影響 3. 學習職場應對進退 	參訪資策會 <ol style="list-style-type: none"> 1. 認識資策會環境特性與文化 2. 認識資訊科技的應用情形 3. Q&A 4. 感謝與回饋
第15週	職場參訪	<ol style="list-style-type: none"> 1. 認識中央研究院的職場環境特性與文化 2. 認識研究專業與教師專業成長的關聯 3. 學習職場應對進退 	參訪中央研究院 <ol style="list-style-type: none"> 1. 認識中央研究院環境特性與文化 2. 認識各研究單位的研究發展 3. 瞭解如何應用此一資源於教師專業成長 4. Q&A 5. 感謝與回饋
第16、17週	教師面試模擬	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學習個人自我介紹技巧 2. 練習個人自我介紹 3. 學習教師面試的問答 4. 同儕互助與彼此觀摩學習 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 將成員成為應徵組與面試組，互換角色 2. 應徵組，依序號上台，每位成員進行三分鐘自我介紹，接著由面試組進行小組問答 3. 面試結束，請面試委員給每位應徵者面試回饋表 4. 應徵組完成面試，換回面試組；而面試組更為應徵組，依序完成2、3步驟 5. 教師總講評 6. 分享與回饋備註：攜帶履歷表、自傳以及相關展現個人長才資料參與面試
第18週	生涯課程回顧與祝福	<ol style="list-style-type: none"> 1. 個人生涯檔案製作回饋 2. 回顧生涯課程各單元重點與成員努力成果 3. 成員討論他們的學習以及未來做法 4. 鼓勵成員進行與落實行動計畫 5. 請成員完成課程單元助益評量表 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 個人生涯檔案與面試講評與回饋 2. 回顧生涯課程各單元重點與成員努力成果。 3. 分組討論 4. 相互祝福 5. 寫課程單元助益評量表

(二) 受試者生涯因素量表的考驗結果

本研究以相依樣本 t 檢定，比較同一樣本在前、後測得分的平均數差異。結果顯示(參見表二)，A、B 二組受試者在「定向量表」(A 組 $t = -7.74, p < .01$; B 組 $t = -5.12, p < .01$)、「安適量表」(A 組 $t = -3.94, p < .01$; B 組 $t = 5.01, p < .01$)、「環境資訊」(A 組 $t = 5.65, p < .01$; B 組 $t = 7.88, p < .01$)、「雙趨衝突」(A 組 $t = 2.72, p < .05$; B 組 $t = 2.89, p < .05$)、「焦慮猶豫」(A 組 $t = 2.66, p < .01$; B 組 $t = 6.81, p < .01$)、「科系因素」(A 組 $t = 1.90, p < .05$; B 組 $t = 3.16, p < .01$)、「外在阻力」(A 組 $t = 2.25, p < .05$; B 組 $t = 4.51, p < .01$)、「自我認識」(A 組 $t = 7.21, p < .01$; B 組 $t = 7.18, p < .01$) 的前、後測平均數差異除以標準差所得 t 值皆達顯著，研究假設 1、2 以及 3-1、3-3、3-4、3-5、3-6、3-7 獲得支持，即表示受試者參與生涯課程後，其職業目標確定程度以及對目前生涯抉擇狀態感到安適的程度皆顯著提高；而在教育及職業資訊缺乏、興趣廣泛難以做決定的衝突、因焦慮猶豫而無法做決定、因科系問題而無法做決定、外在因素阻礙個人職業目標的抉擇、以及缺乏自我認識而無法做決定的困擾，皆獲得改善。

惟 A、B 二組受試者在「抉擇時機」分量表的後測分數雖然較前測分數略有降低，但其改善情況未達顯著 (A 組 $t = 1.62, p > .05$; B 組 $t = 1.79, p > .05$)，即受試者願意接受此時就是職業目標抉擇時機的意願並未顯著改善，研究假設 3-2 未獲支持。

表二 二組受試者在「生涯因素量表」前後測相依樣本 t 考驗一覽表

組別	測驗	平均數	標準差	前後測 相關 係數	相依樣本 t 考驗 標準差	df	t (前後 測平均數 差異除以 標準誤)	單尾 差異檢定
A組成對1	前定向	4.01	.88	.79	.54	37	-7.54**	後定向 >
	後定向	4.67	.73					前定向
B組成對1	前定向	3.92	.85	.41	.82	38	-5.12**	後定向 >
	後定向	4.59	.61					前定向
A組成對2	前安適	3.56	1.11	.80	.69	37	-3.94**	後安適 >
	後安適	4.00	1.09					前安適
B組成對2	前安適	3.46	.92	.55	.85	38	-5.01**	後安適 >
	後安適	4.14	.86					前安適
A組成對3	前環境	2.89	.89	.66	.68	38	5.65**	前環境 >
	後環境	2.28	.71					後環境

(續下頁)

表二 (續)

組別	測驗	平均數	標準差	前後測 相關 係數	相依樣本 <i>t</i> 考驗 標準差	<i>df</i>	<i>t</i> (前後 測平均數 差異除以 標準誤)	單尾 差異檢定
B組成對3	前環境	3.15	.90	.52	.77	39	7.88**	前環境 >
	後環境	2.19	.56					後環境
A組成對4	前抉擇	2.25	.68	.75	.49	37	1.62	無差異
	後抉擇	2.12	.71					
B組成對4	前抉擇	2.43	.69	.78	.51	37	1.79	無差異
	後抉擇	2.29	.82					
A組成對5	前雙趨	3.33	1.05	.78	.74	38	2.72 *	前雙趨 >
	後雙趨	3.01	1.15					後雙趨
B組成對5	前雙趨	3.43	.85	.56	.91	37	2.89**	前雙趨 >
	後雙趨	3.01	1.05					後雙趨
A組成對6	前焦慮	3.09	1.12	.78	.75	38	2.66*	前焦慮 >
	後焦慮	2.77	1.16					後焦慮
B組成對6	前焦慮	3.29	.72	.67	.60	36	6.81**	前焦慮 >
	後焦慮	2.62	.75					後焦慮
A組成對7	前科系	2.35	.95	.76	.69	38	1.90*	前科系 >
	後科系	2.18	1.05					後科系
B組成對7	前科系	2.6	.94	.61	.83	37	3.16**	前科系 >
	後科系	2.17	.95					後科系
A組成對8	前外阻	2.61	.94	.85	.58	36	2.25*	前外阻 >
	後外阻	2.4	1.08					後外阻
B組成對8	前外阻	2.75	.73	.61	.58	37	4.51**	前外阻 >
	後外阻	2.32	.51					後外阻
A組成對9	前認識	3.11	1.06	.69	.78	38	7.21**	前認識 >
	後認識	2.21	.88					後認識
B組成對9	前認識	3.66	1.13	.55	.97	36	7.18**	前認識 >
	後認識	2.52	.84					後認識

* $p < .05$, ** $p < .01$

(三) 受試者在「課程單元助益評量表」的心得和感想

本研究於課程結束時，請受試者寫出其心得與感想，這些心得與感想歸納為整體課程

效益、教學回饋、自我瞭解、職場認識以及求職準備技巧等五個方面，茲分述如下：

1. 整體課程效益

生涯課程設計多元、豐富，協助成員對自己的生涯有更明確的認識，是成員對課程的整體回應。諸如：

「此堂課對未來進入職場前是一個很好的課程，可以熟悉自我及職場趨勢，朝向自我優勢地方發展」。(18 號，女，美術，三年級)

「上了這堂課之後，更清楚自己以後要選擇的職業方向、未來趨勢，也更認識自己內心所期望的事情以及自己的興趣、潛力等，真的幫助我很多」。(26 號，男，數學，四年級)

「課程內容豐富多元，很充實，經過一學期上課，我更加瞭解自己及未來道路的規劃，對未來的人生也更有想法」。(59 號，女，化學，四年級)

「這堂課讓我徹底想過我的未來，很有幫助」。(74 號，男，物理，三年級)

2. 教學回饋

針對每位同學的個別狀況，提供及時的回饋，是成員對教學者最深刻的感受。例如：

「從第一堂課到最後一堂，學到了如何撰寫自傳、履歷、如何自我探索、也去職場參訪，除了自己的吸收、學習之外，我想與其他課程最大的不同就是老師的回饋，課程針對每位同學給予不同意見，修完了這門課，對自己及自己的未來也都有更進一步的瞭解，很感謝老師的用心」。(61 號，男，物理，三年級)

3. 自我瞭解

發現自己過去所沒有察覺到的能力、特質或是對自己有更深入的瞭解，是成員在自我探索部份很大的收穫。例如：

「我覺得自我探索方面的幫助很大，有些特質是自己沒有察覺，因此不知道發展的可能性；有些能力是自己知道，但不曉得如何發揮更大的效用，這個課程協助我認識更完整的自己」。(45 號，男，化學，三年級)

「這門課真的很棒，以前的我真的是不瞭解自己，對自己的未來也是不瞭解，但上了這門課之後，變得更瞭解自己，對未來更有規劃，對我的幫助很大」。(50 號，女，生科，四年級)

4. 職場認識

職場講座提供不同的分析觀點與資訊，讓成員對職場狀況有較為明確的意象與概念。諸如：

「校外人士講座很有用，尤其是人力資源專業人員的建議，對我們幫助良多；短短二個小時，讓我的人生猶如『醍醐灌頂』，給我很多新觀念和現今職場的狀況」。

(58 號，女，英語，三年級)

「有很多新的資訊，也有很多不同分析觀點，很震撼，這些演講真的讓我收穫良多，尤其是許多職場上我們所不知道的事情，真的非常棒，訊息很具體，我知道了我站在哪裡？而我該主動往哪裡前進」。(57 號，女，資工，三年級)

5. 求職準備

履歷與自傳等生涯檔案的製作及回饋，協助參與者瞭解求職準備的重要性。參與者認為相當受用。例如：

「個人的生涯檔案，像是履歷自傳生涯檔案製作解說回饋詳細，且解說及分析個人的生涯檔案令我印象深刻，十分有幫助」。(27 號，女，歷史，三年級)

其次，面試模擬也讓參與者從演練過程，習得如何表達自己。諸如：

「我十分喜愛教師面試模擬及回饋，推動我們自己找尋與自己相關的工作，且能瞭解工作性質，更懂得如何表達自己，訓練台風，這門課很實用，謝謝老師」。

(54 號，男，資工，三年級)

「這真的是很棒的一堂課，學習到太多東西了，課程內容相當受用，教師面試模擬相當具挑戰性，貼近職場面試，整體課程可以幫助學生做生涯抉擇」。(63 號，男，競技，三年級)

綜合參與者的開放式心得與感想，顯示他們對生涯課程內涵與成效是肯定的，尤其強調體驗與實作的方式，讓參與者在參與過程，學會為自己的生涯付出行動。

(四) 課程單元助益評量表

研究邀請參與者在課程結束時，在「課程單元助益評量表」上，依其課程參與經驗，就各課程單元對其生涯規劃的助益進行評定，由 1 至 10 進行數字填答，1 代表沒有幫助，10 代表很有幫助，數字愈大，代表愈有幫助。反之，數字愈小，代表幫助愈小。本研究計算平均數與標準差，結果顯示 A、B 兩組皆肯定生涯課程對其個人生涯發展是有助益的。A 組的平均值介於 7.20 ~ 8.79 之間，B 組的平均值介於 7.42 ~ 9.04 之間（參見表三），兩

組認為幫助最大的課程皆以履歷自傳生涯檔案製作、履歷自傳生涯檔案回饋、教師面試模擬與考評，以及生涯課程回顧與祝福為主要課程單元。

二、討論

依據本研究所發展課程以及課程實施成效，本研究提出討論如下：

(一) 以師資生為主要學習者，發展生涯課程

反思本研究的生涯課程發展，主要以師資生為學習核心，不論是單元主題或主題時間皆高度反應目前師資生的需求，且納入後設認知概念著重學習者能夠覺察個人本身的特質，並能計畫、執行、監控及修正個人所學，實踐前述周進祥與陳雅智（1999）所主張教師無法談論如何成為教師，必須「經歷」才能成為專家。亦即教師自身的生涯因親身體驗更能覺察自己就是生涯主角的重要性。

表三 受試者評定師資生生涯輔導方案各單元的助益

課程單元	組別	個數	平均數
生涯基本概念	A組	48	8.13
	B組	47	7.96
個人自我探索人格特質（個性）	A組	47	7.98
	B組	47	8.02
個人自我探索能力（勝任的事）	A組	47	8.17
	B組	47	8.04
個人自我探索性向（發展的潛在能力）	A組	48	8.02
	B組	47	8.06
個人自我探索興趣（喜歡的事）	A組	46	7.78
	B組	47	7.85
個人自我探索價值觀（在意／重視的事）	A組	47	7.91
	B組	47	8.09
整合與SWOT分析	A組	46	7.89
	B組	47	7.91
個人目標設定與抉擇	A組	47	7.81
	B組	47	7.81
行動計畫	A組	47	7.51
	B組	47	7.6
職場參訪	A組	45	7.2
	B組	45	7.42

（續下頁）

表三 (續)

課程單元	組別	個數	平均數
職場趨勢與核心能力養成 ——校外專業人士講座	A組	48	7.90
	B組	47	8.00
職場資訊查詢與生涯議題探討	A組	47	7.79
	B組	47	7.38
履歷自傳生涯檔案製作	A組	47	8.79
	B組	47	8.74
履歷自傳生涯檔案回饋	A組	48	8.58
	B組	47	8.89
教師面試模擬及考評	A組	47	8.62
	B組	47	9.04
生涯課程回顧與祝福	A組	46	8.76
	B組	47	8.89

本課程教學方式著重 Carnell 與 Lodge(2002)所主張的共構模式概念(co-constructivist model)，在每個單元的授課過程著重參與者所覺察到的觀點，進而相互討論與分享，並從回饋中學習尊重與相互接納。由於本課程係屬起步階段，在建構課程過程，以師生互動與同儕相互支援解決人力、物力等資源不足的問題，諸如面試模擬，以角色扮演方式，在面試者與主考官間變換角色，相互協助；生涯議題以小組分工，結合每人主修科系不同的專長資源，進行生涯議題的資料整合與深入探討；成員間相互觀摩彼此的自傳履歷生涯檔案，並相互修正與回饋，展現生涯課程的彈性、資源、反應性等生涯學習氣氛。

(二) 生涯課程，有效澄清及改善各項生涯因素對師資生的影響

本研究顯示，此一生涯課程對前述文獻所提及的個人因素、家庭因素、學校因素、社會因素以及情境因素，存在實質的澄清與改善效果，諸如研究結果在「自我認識」「雙趨衝突」、「焦慮猶豫」獲得改善以及在「定向量表」與「安適量表」的得分提高，顯示有助個人因素以及部份家庭影響因素的釐清，尤其是能力、興趣、價值觀等心理特質的發現與瞭解，以及個人情緒與多元興趣的釐清和提昇個人職業目標的確認程度；其次，「科系因素」、「環境資訊」、「外在阻力」等得分的改善，也反映此一課程可提供科系以及教育職業資訊的補足並降低外在因素的阻礙，有助社會因素與情境因素的瞭解。最後在學校因素方面，由本課程的發展與實施，讓參與者親自體會學校對學生生涯輔導的關注。再與前述文獻(張明麗，2008；彭慧玲，2005；Chien et al., 2006; Kern, 1995; Thomas & McDaniel, 2004; Ware, 1985)所提的成效相對照，本課程有助學生增進生涯定向、職業認定、自我覺察以

及在畢業前準備好履歷自傳等效益。

（三）規劃正式生涯課程，協助師資生做好生涯規劃

如前述文獻所言，目前生涯輔導的方式多元，包括工作坊、講座、個別輔導、團體輔導等。然許多實證研究支持生涯輔導以正式課程開設所傳遞的生涯服務效果良好且最具成本效益 (Lent et al., 1986; Smith, 1981; Spokane & Oliver, 1983)。本研究所發展之生涯課程，列為正式選修課程，每週有固定的時間，協助師資生進行生涯探索與規劃，此一做法，彌補師資生在高中階段因課程安排緊湊，沒有時間進行完整的自我探索與生涯輔導之遺憾，同時呼應教育部為解決高中輔導老師到處借課，而將生涯規劃納入課程的決議有相同的期許，皆希望不同成長階段的學生，不管在哪裡，都可以獲得系統而完善的生涯輔導 (張麗鳳，2005)。相較於目前常見的工作坊或組級座談，本課程發展更具連貫性與系統性，在學分取得之外，又能從修課中獲得 Brooks (1995) 所指生涯選課可以產生及早規劃生涯、增進自我覺察、掌握職場趨勢並完備履歷自傳等助益。

（四）以實證研究，驗證師資生實施生涯輔導課程的成效

本研究的生涯課程實施成效顯示「定向」、「安適」、以及原因量表中的「環境資訊」、「雙趨衝突」、「焦慮猶豫」、「科系因素」、「外在阻力」及「自我認識」皆達顯著差異，反應生涯課程有助師資生增進其生涯定向程度、提升職業目標選擇的安適程度以及在前述六項生涯未定向原因的改善，其中「抉擇時機」於課程實施後，雖有微幅改善，但未達顯著水準。此一結果與張明麗 (2008)、彭慧玲 (2005)、Kern (1995)、Pritchard 等人 (2004) 和 Ware (1985) 等研究發現大致相同，都支持生涯課程在自我概念、生涯定向的提升效果，尤其在科系因素，有助改善教育部 (2006) 委託明志科技大學辦理「大專校院職涯輔導策略之研究」，所發現高達 47.24% 的學生不喜歡目前就讀科系的現象。惟「抉擇時機」的改善部份，則 A、B 兩組皆未獲支持，推測此項因素未達顯著改善，可能與其所需改變的時間有關，由於抉擇時機涉及當下所處的經濟環境、社會現實面待遇以及工作發展性，往往無法以個人興趣為抉擇依據。這與韓楷檉 (2008) 和韓楷檉、王世英、洪寶蓮 (2007) 的研究結果相近，皆反應大學生處在獨立與分離之間的徬徨，想要追尋興趣又擔心大環境以及重要他人支持與否，而對抉擇時機難以拿捏。另外，參與者對生涯課程的滿意度與 Macera 和 Cohen (2006) 調查參與其生涯課程大學生的滿意結果相一致，都對課程各單元有滿意到非常滿意的評定，尤其這二個研究的參與者皆評定履歷自傳撰寫為最滿意項目，顯示進入職場的個人資料準備需要經由課程的教導，來滿足學生的需求。

（五）重視課程與真實生活的脈絡連結

綜合師資生對個人探索、履歷自傳撰寫、回饋與解說、面試模擬以及個人生涯檔案總整理等課程單元的肯定，對照劉麗薇（2006）調查大學應屆畢業生最需要的生涯服務項目，包括自我瞭解、求職技巧、指導履歷與自傳撰寫、職涯規劃等，可以發現以學習者為中心的服務，最能符合客製化的需求並有正向肯定的機會。一如學者陳介英（2008）所言，國內大學教育偏好於崇高遠大及完美人格培養的教育目標，具體的落實或對應於其現實的作為缺乏連結。尤其學生一入學，就歸屬於某一專業系所的某一組，大學前三年修習科目超載，但大四又花時間補習以有助考取證照或報考研究所，缺乏回應生活事實需求。這樣的情況，對於一向被認為不需要生涯規劃的師資培育，更是心有戚戚焉，從本研究參與者對職場認識與準備技巧的需求可以理解，教師如果不能與社會脈絡有所連結，又如何能夠掌握資訊，發展良好師生關係，教出好學生。

肆、結論與建議

一、結論

本研究師資生生涯課程發展，參考生涯類型、社會學習以及生涯建構等理論概念並融入 Swain（1984）的三角形生涯規劃模式與 Brown 與 Krane（2000）有效生涯課程要素，規劃一個 2 學分，每週 2 小時，合計 36 小時之學期課程，由於課程重視回饋與討論，因此班級人數不宜超過 50 人，各課程進行順序與時數可視學生特性與需求作彈性調整。

本研究同時探討生涯課程的實施成效，研究以相依樣本 t 考驗進行重複測量差異檢定，結果發現包括「定向」、「安適」、以及原因量表中的「環境資訊」、「雙趨衝突」、「焦慮猶豫」、「科系因素」、「外在阻力」及「自我認識」皆達顯著差異，顯示生涯課程有助師資生增進其生涯定向程度、提升職業目標選擇的安適程度以及在前述六項生涯未定向原因的改善，惟「抉擇時機」的改善部份，A、B 兩組皆未獲支持。

另外，師資生對課程單元回饋皆持肯定的態度，其中以自我探索、履歷自傳撰寫、回饋、解說、面試模擬以及個人生涯檔案撰寫為主要項目。在開放式回饋意見中，參與者對生涯課程的多元性、豐富性、實用性以及回饋性皆賦予肯定。

二、建議

（一）開設生涯課程，提供學生適性探索，留住適合的人才

過去師範校院學生有公費分發的制度，不必擔心未來的出路，而現今教師職場的環境

已改變，將生涯課程融入師資職前教育，有助師資生釐清最初選擇教師的初衷，並能強化對教師生涯的承諾或經由再次探索，確認轉換職業選擇，亦可避免不當的培育與投資，對於師資遴選機制提供形成性評估的功能。因此，師培機構實有開設生涯輔導課程的需要性，不僅提供正值青年期的大學生有一系統性的職涯探索，利於正向自我認同；同時也對師資培育素質多一層把關，進而留住適合的人才。

(二) 提供行政資源，支持生涯課程與社會職場的連結

生涯課程亟須與外在世界連結，包括職場專業人士進入課堂分享或學生經由參觀訪問認識職場，所以課程的進行，需要各系所、師培機構以及學校各相關單位提供行政作業的支持以及資源協助，諸如與職場專業人士建立協同教學機制、校外機構與企業參訪的交通協助等。

(三) 長期追蹤課程成效

本研究因現實條件的限制與諮商倫理的考量，故未設置控制組，因此研究效果是否皆來自於研究者的實驗處理，有推論與應用上的限制。其次，本研究只進行團體結束後之立即性輔導效果評估，未予以追蹤輔導與延宕評量，故無法瞭解實驗處理之長期輔導效果。建議師培機構可持續追蹤每年的成效並針對課程內容、上課時數做修正。尤其，師資生成為正式教師後，其教學過程不免需要協助學生探討生涯抉擇，所以尚需學會應用基本的生涯理念，以提供學生必要的輔導或轉介。因此，師資生除了藉用本研究的生涯輔導課程進行個人的職涯探索，後續尚需評估師資生應用生涯輔導知能進行教學或學生輔導的進階課程設計需求。

(四) 結合e化科技，建立師資生的生涯e-portfolio

本研究結果發現履歷自傳、面試模擬以及個人生涯檔案總整理等課程單元為師資生自評對其幫助最大的單元，顯示師資生對求職準備有高度的需求。未來若能結合資訊科技的進步，建構師資生的生涯 e-portfolio 系統，不僅有助師資生檢視個人的核心能力，對師培機構而言，更是良好人才庫的建立。

(五) 未來研究可針對課程，進行教學歷程分析，提供發展技巧與教學策略

本次研究以生涯課程發展以及實驗成效的量化結果為主，未來可針對教學歷程進行分析，呈現學生的作品或個別的分析，以提供課程發展的技巧與教學的策略。

參考文獻

- 方姿雅(2007)。儲備教師的職業生涯發展歷程之個案研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 毛連塹(1991)。師院生與師專生教學態度、意願與能力之比較。台北：教育部。
- 田秀蘭(1998)。我國大專學生生涯決定問題分類系統之研究。行政院國家科學委員會專題研究成果報告(編號：NSC-87-2413-H-153-004)，未出版。
- 江明曄(2008)。高中資賦優異學生生涯輔導方案內涵之研究。《特殊教育學報》，27，53-80。
- 周祝瑛(2003)。誰捉弄了臺灣教改？《師友》，435，65-67。
- 周進祥、陳雅智(1999)。國中理化老師的行動研究：專業改變與學習社群。《科學與教育學報》，3，27-51。
- 林一真、鍾思嘉、吳慎慎、錢玉芬、陳彰儀(2007)。生涯彩虹：全人生涯開展。台北：心理。
- 林新發、王秀玲、鄧珊秀(2007)。我國中小學師資培育現況、政策與展望。《教育研究與發展期刊》，3(1)，57-79。
- 林幸台(1983)。我國高中及大一學生職業決策行為之調查與實驗研究。《國立台灣教育學院輔導學報》，6，91-124。
- 林幸台(1989)。我國國小教師生涯發展之研究。《輔導學報》，12，265-297。
- 林香君(1992)。生涯未定向類型與團體諮商策略交互作用效果之研究。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。
- 林清文(1994)。大學生生涯確定狀態及其因徑模式驗證之研究。國立彰化師範大學輔導研究所博士論文，未出版，彰化。
- 林建福(2001)。教育哲學：情緒層面的特殊觀照。台北：五南。
- 林鑫琪、陳瑞玲(2006)。教師的生涯發展與規劃。《教育暨外國語文學報》，3，23-35。
- 林瑞欽(1990)。師範生任教職志之理論與實徵研究。高雄：復文。
- 金樹人(1987)。生計的觀念、生計的輔導。《諮商與輔導》，1，14-15。
- 金樹人(1998)。生涯諮商與輔導。台北：東華。
- 金樹人、林清山、田秀蘭(1989)。我國大專學生生涯發展定向之研究。《教育心理學報》，22，167-190。
- 洪仁進、吳淑禎(2008)。強化教育專業課程，增能準教師基本能力。載於教育部(主編)，九十七年度發展卓越師資培育計畫成果報告書(1-20頁)。台北：國立臺灣師範大學。
- 袁志晃(2002)。生涯未定大學生涯發展阻力因素之探討。《彰化師大輔導學報》，23，109-130。

- 高熏芳 (2005)。師資培育品質系統建構之研究：客戶關係管理導向研究成果報告。行政院國家科學委員會專題研究成果報告 (編號：NSC 94-2413-H-130-002)，未出版。
- 張明麗 (2008)。生涯規劃團體對女性幼教人員生涯規劃行為之輔導效果。人類發展與家庭學報，**10**，50-80。
- 張振成 (1997)。生涯規劃與生涯發展。諮商與輔導，**144**，24-26。
- 張添洲 (1993)。生涯發展與規劃。台北：五南。
- 張麗鳳 (2005)。高中生生涯輔導課程之需求與規劃——請聽聽輔導實務工作者的看法。輔導季刊，**41** (3)，68-71。
- 陳介英 (2008)。通識教育與台灣的大學教育。思與言，**46** (2)，1-34。
- 陳金定 (1987)。生涯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。
- 教育部 (2006)。大專校院職涯輔導策略之研究。2010年4月10日，取自：<http://www.news.high.edu.tw/news020/2008080707.asp?c=0500/>。
- 彭慧玲 (2005)。大專生涯教育融入專業重修課程對成績低落者生涯抉擇與學習表現輔導效果之研究。行政院國家科學委員會專題研究成果報告 (編號：NSC 93-2413-H-141-001)，未出版。
- 黃淑馨 (2000)。從新世紀教師教學知能探析我國新制師資培育制度。2009年2月22日，取自：<http://www.nioerar.edu.tw/new/1/890503-5.html/>。
- 黃惠惠 (1999)。邁向成熟：青年的自我成長與生涯規劃。台北：張老師。
- 黃嘉莉 (2005)。教師專業主義與我國師資培育政策動向之研究。行政院國家科學委員會專題研究成果報告 (編號：NSC 94-2413-H-130-002)，未出版。
- 楊珮琳、林靜萍 (2007)。中等學校體育師資生就業之困境與因應策略。中華體育季刊，**21** (3)，67-73。
- 楊淑珍 (1999)。生涯因素量表之編製。行政院國家科學委員會專題研究成果報告 (編號：NSC87-2413-H-018-007)，未出版。
- 楊智馨、林世華 (1998)。大學生生涯發展狀況與自我認定狀態之關係。教育心理學報，**30** (2)，1-16。
- 劉妙真 (2005)。我國師資培育之現況與檢討。學校行政，**39**，201-212。
- 劉麗薇 (2006)。探討大學生生涯規劃課程是否符合大學生生涯發展的內涵——以朝陽科技大學為例。止善，**1**，65-80。
- 歐淑年 (2006)。儲備教師生涯自我效能、生涯阻礙與因應策略關係之研究。國立高雄師範大學成人教育研究所碩士論文，未出版，高雄。

- 蔡培村 (1998)。終身學習與教師生涯發展。《台灣教育》，565，14-26。
- 蔡培村、孫國華 (1996)。我國中小學教師生涯發展之實證分析。載於蔡培村 (主編)，**教師生涯與職級制度** (191-226 頁)。高雄：麗文。
- 蔡瑞明、紀金山、熊瑞梅 (2002)。中等師資供需組織關係形式的建構。《教育與社會研究》，4，135-179。
- 蔡稔惠 (2000)。《全方位生涯角色探索與規劃表——理論與習作》。台北：揚智。
- 鄭金謀、邱紹一 (主編) (2005)。《生涯規劃與人生發展》。台北：新文京開發。
- 鍾思嘉 (2008)。《大學生的生涯諮商手冊》。台北：心理。
- 鍾德馨 (2007)。少子化趨勢對國民教育師資供需之影響與對策。《學校行政雙月刊》，40，254-271。
- 韓楷檉 (2008)。《高中生生涯輔導工作成效、生涯輔導需求與大一學生生涯決定狀態之縱貫性分析暨生涯介入課程實施效果之研究》。行政院國家科學委員會專題研究成果報告 (編號：NSC 96-2413-H142-003)，未出版。
- 韓楷檉、王世英、洪寶蓮 (2007)。高中生生涯輔導工作成效對大學生涯決定狀態之影響研究。《教育資料與研究雙月刊》，77，75-96。
- Blustein, D. L. (1989). The role of career exploration in the career decision making of college students. *Journal of College Student Development*, 30, 111-117.
- Brooks, J. E. (1995). Guide to developing a successful career course. *Journal of Career Planning Employment*, 55(3), 29-31.
- Brown, S. D., & Krane, N. E. R. (2000). Four sessions and a cloud of dust: Old assumptions and new observations about career counseling. In S. B. Brown & R. W. Leant (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (pp. 740-746). New York: John Wiley.
- Carnell, E., & Lodge, C. (2002). *Supporting effective learning*. London: Paul Chapman.
- Chien, J. C., Fischer, J. M., & Biller, E. (2006). Evaluating a meta-cognitive and planned happenstance career training course for Taiwanese college students. *Journal of Employment Counseling*, 43, 146-153.
- Devlin, T. (1974). Career development courses: An important part of the counselor's repertoire. *Journal of College Placement*, 34(4), 62-68.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W. W. Norton.
- Fessler, R. (1985). A model for teacher professional growth and development. In P. J. Burke & R. G. Heideman (Eds.), *Career-long teacher education* (pp. 181-193). Springfield, IL: Charles Thomas.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental

- inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Folsom, B., & Reardon, R. (2003). College career courses: Design and accountability. *Journal of Career Assessment*, 11, 421-449.
- Holland, J. L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 6, 34-45.
- Holland, J. L. (1996). Exploring careers with a typology. *American Psychologist*, 51, 397-406.
- Hooper, T. (2009). The impact on career direction of a tertiary management programme for mid-career ICT professionals. *Higher Education Research & Development*, 28(5), 509-522.
- Issa, A. O., & Nwalo, K. I. N. (2008). Factors affecting the career choice of undergraduates in Nigerian library and information science schools. *African Journal of Library, Archives and Information Science*, 18(1), 27-37.
- Jones, L. K., & Chenery, M. F. (1980). Multiple subtypes among vocationally undecided college students: A model and assessment instrument. *Journal of Counseling Psychology*, 27, 469-477.
- Jordaan, J. P. (1963). Exploratory behavior: The formation of self and occupational concepts. In D. E. Super, R. Starishevsky, N. Matlin, & J. P. Jordaan (Eds.), *Career development: Self-concept theory* (pp. 42-78). New York: College Entrance Examination Board.
- Kloster, T., Hoie, M., & Skar, R. (2007). Nursing students' career preferences: A Norwegian study. *Journal of Advanced Nursing*, 59 (2), 155-162.
- Kern, C. W. (1995). Career decision-making course: Helping the undecided student. *College Student Affairs Journal*, 14, 75-82
- Kniveton, B. H. (2004). The influences and motivations on which students base their choice of career. *Research in Education*, 72, 47-59.
- Lent, R., Larkin, K. C., & Hasegawa, C. S. (1986). Effects of a focused interest career course approach for college students. *Vocational Guidance Quarterly*, 34, 151-159.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.
- Macera, M. H., Cohen, S. H. (2006). Psychology as a profession: An effective career exploration and orientation course for undergraduate psychology majors. *Career Development*, 54(4), 367-371.
- Maverick, L. A. (1926). *The vocational guidance of college students*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- O'Neil, J. M., Ohlde, C., Tollefson, N., Barke, C., Piggott, T., & Watts, D. (1980). Factors, correlates, and problem area affecting career decision making of a cross-sectional sample of students. *Journal*

- of *Counseling Psychology*, 27, 571-580.
- Osborn, D. S., Howard, D. K., & Leierer, S. J. (2007). The effect of a career development course on the dysfunctional career thoughts of racially and ethnically diverse college freshmen. *The Career Development Quarterly*, 55, 365-377.
- Pritchard, R. E., Potter, G. C., Damminger, J., & Wriggins, B. (2004). Implementing a course-embedded resume and professional employment action plan preparation program for college of business juniors. *Journal of Education for Business*, 79(6), 348-353.
- Smith, G. E. (1981). The effectiveness of a career guidance class: An organizational comparison. *Journal of College Student Personnel*, 22, 120-124.
- Smith, S. L., Myers, J. E., & Hensley, L. G. (2002). Putting more life into life career course: The benefits of a holistic wellness model. *Journal of College Counseling*, 5(1), 90-96.
- Spokane, A. R., & Oliver, L. W. (1983). The outcomes of vocational intervention. In S. H. Osipow & W. B. Walsh (Eds.), *Handbook of vocational psychology* (pp. 99-136). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.
- Swain, R. (1984). Easing the transition: A career planning course for college students. *Personnel and Guidance Journal*, 62, 529-532.
- Thomas, J. H., & McDaniel, C. R. (2004). Effectiveness of a required course in career planning for psychology major. *Teaching of Psychology*, 31(1), 22-27.
- Ware, M. E. (1985). Assessing a career development course for upper-level college students. *Journal of College Student Personnel*, 26, 152-155.
- Watmough, S., Taylor, D., & Ryland, I. (2007). Using questionnaires to determine whether medical graduates' career choice is determined by undergraduate or postgraduate experiences. *Medical Teacher*, 29, 830-832.
- Yan, W., Goubeaud, K., & Fry, C. (2005). Does school to work make a difference? Assessing students' perceptions and practices of career related skills. *Journal of Vocational Education and Training*, 57(2), 219-235.

收件日期：98年09月30日

複審一日期：99年03月20日

通過日期：99年06月09日

The Study of Career Course Development and Effect on the Pre-Service Teacher Education

Shu-Chen Wu

National Taiwan Normal University

The study attempted to develop career course and investigated its counseling effect on the pre-service teacher education. Research method adopted repeated-measure experimental design. The sample consisted of 79 participants who took career course at the National Taiwan Normal University in spring 2009. The subjects were divided into two experimental groups for ethical concerns. Group A had 39 subjects, and Group B had 40 subjects. The independent variable in this study was career course training, and the dependent variable was Career Factors Inventory, which is comprised of Decidedness scale, Comfort scale and 7 Reasons scale. The career course was consisted of 18 structural units. Each unit lasted 2 hours per week, which included self exploration and assessment, autobiography/resume writing and feedbacks, information about job markets, goal-setting and decision-making, and mock interviews. The results from the repeated-measure analysis of the Decidedness scale, Comfort scale, and six of the Reasons scale showed significant changes in environmental information, dual conflicts, anxiety and hesitation, major, external obstruction, and self-understanding, but not in timing of decision-making. The results received positive support and proved that career course can help pre-service teachers to promote their career decision, decision comfort, and to improve their indecisiveness. The pre-service teachers' course feedback also supported the current findings. Future research and practical implications with the goal of diversifying career guidance were discussed.

Keywords: career course, career guidance, pre-service teacher