

第二章 文獻探討

本章將依據第一章所述之研究目的，對相關文獻進行探討。第一節探討高中生涯輔導工作的現況與實施；第二節探討高中輔導教師的生涯輔導角色與實踐；第三節探討生涯輔導工作的成效與評量；第四節探討大學生生涯決定狀態；第五節探討生涯輔導工作成效與大學生生涯決定狀態之關係，茲分節說明如次：

第一節 高中生涯輔導工作的現況與實施

學校輔導工作要能在校園中生根發芽、成長茁壯，必要透過輔導教師長期的投入與努力。輔導教師如何在一所學校內成功地推展生涯輔導工作，與本身角色的明確與否及功能是否發揮有極大的相關；亦即輔導教師能發揮其應具有的角色功能，滿足學生的生涯發展需求時，輔導工作必定有所成效。因此本節分別從高中生涯輔導工作的發展與現況、高中生的生涯發展任務與需求，先予以探討。

壹、高中生涯輔導工作的現況

以我國的教育體制而言，高中教育的目標是「發展青年身心，並為研究高深學術及學習專門知能之預備」。加上長久以來升學主義的衝擊及近年來大學之門廣開的情形下，一般的高中畢業生多以進入大學為第一目標。因此，升學很自然地成為高中生重要的生涯發展途徑（林幸台，1992；黃瑛琪，1997）。因此對於以進入大學為該階段主要生涯目標的高中生而言，如何藉由相關活動的參與，增進自我的認識與瞭解；如何蒐集、整理相關的資訊，充分瞭解入學方案的內容與實施；如何在多元、複雜的升學方案與校系選擇中，做出最適切

的決定，以進入大學就讀，均是此階段高中生所必須面臨的重要生涯議題。至於學校教育單位，如何協助學生，順利完成該階段生涯發展任務；如何協助學生，在面對升學方案與大學校系的抉擇壓力下，進行探索與評估，以做出最佳的生涯決定，則是推動生涯輔導工作的重要指標。

大學多元入學新方案的實施，較以往大學聯招「一試定終身」的單一考試方式，給予學生更多的選擇機會，也期盼能藉此入學制度的革新，達到提升教育品質，緩和升學壓力的目的。這樣的多元入學方案其實扮演了催化員的角色。在過去一元化的升學制度裡，學生不瞭解自己的生涯定位、不瞭解未來大學教育的選擇；大學也無法根據自己的特色，招收合適的學生；輔導老師充其量只是做學習輔導，無法有效進行學生的生涯輔導工作。而新方案的實施，讓學生得以由不同的角度，發現自己的潛力，個人對於未來的自我效能較不致因為一次聯考的失利而受到嚴重影響，也無須因為一次重大的失敗，而全盤否定自己其他方面的能力（田秀蘭，1999）。至此生涯輔導成為高中輔導工作的重頭戲，其目的在輔導學生認識各種升學進路，以及社會工作環境；在自我探索中，瞭解其本身之人格特質、能力、興趣、性向、價值觀與未來生涯發展之間的關係，及早讓學生建立生涯規劃的概念（吳芝儀，2000）。

因此，在升學方式多元開放之際，原本方案的立意在於使學生的選擇更具彈性，但高中學生課業學習的壓力並未減輕，又缺乏明確的自我生涯概念，只求通過考試這一關的盲目升學心態，加上功利主義的影響與分數掛帥的導引，家長或學校協助學生進行生涯規劃時，往往依照社會發展趨勢提供意見，較少實際瞭解學生本身的興趣與能力。在這樣的主流價值導向之下，更增添了學生面臨升學抉擇上的困惑，也使得學校只得因應潮流將生涯輔導工作的重心放在升學輔導，生涯輔導工作的實際內涵，有如升學主義的附庸，生涯輔導常是服務學生升學的工具之一，尤其每學年的第二學期，生涯輔導工作幾乎被第二階段甄選入學之高三學生升學準備工作所占用，排擠到他們可以提供專業服務的時間，生涯輔導工作效能之發揮當然有限。殊不知升學僅是整體生涯發展中的一環，學生畢業之後仍需面對生涯抉擇的問題，這種抉擇在往後的生活、工作或其他角色上，必將不斷出現，如何給予適當協助為一不可忽視的問題。

綜上所述，高中時期各項特質之發展已臨穩定階段，對未來升學或就業途徑之規劃需要更具體的引導，無論採取課程教學、個別諮商、團體諮商，或電腦輔助系統等方式，生涯輔導在協助高中學生達成其生涯發展階段的任務，使

個體具備對自我、職業世界、生涯相關資訊的充分認識，對其生涯發展是非常有助益的。雖然大學多元入學方案已施行多年，以及教育當局一直在宣導生涯輔導相關概念，但目前高中所推動的生涯輔導工作似乎等於升學輔導，而甚少從長遠的角度來思考未來的發展方向與應做的規劃與準備，這是目前高中生涯輔導工作的現況與問題。因此，如何將高中生涯輔導工作的內容擴充到協助學生對內在的興趣、價值觀、能力之探索，以及對外在職業、大學科系等資訊之蒐集、瞭解外在環境是如何影響自己的選擇，據此研擬具體可行之生涯輔導措施，以發揮生涯輔導工作之成效，益加顯得重要。

貳、高中生的生涯發展任務與需求

經過國中三年的探索，高中生正處於由青少年轉換至成年的階段。在生理發展方面漸趨穩定，但心理發展方面仍有許多需要學習之處。在學業方面最重要的是順利畢業，在人際方面必須學習與同儕相處、努力追求自我認同，同時也面臨課業、大學多元入學新方案所帶來的生涯選擇等課題，這些都讓他們處於壓力的顛峰，對未來感到焦慮、並充滿生涯不確定感。對現今高中生而言，生涯探索與抉擇需求明顯，也是研究生涯輔導學者們所關切的重點。因此，瞭解在高中階段特殊生涯發展任務、生涯問題與需求，進而鼓勵高中生適性學習，多方探索自己與職業世界，做出適切的生涯決定，是每位輔導老師所責無旁貸的。

個人在人生發展的每一個特定階段，皆有其主要的階段性任務。所謂生涯發展任務即該階段應有的發展水準或成就水準，亦即應表現的若干心理特質或行為型態（Havighurst, 1972）。由於各階段彼此相連始構成整體的發展，因此前一階段發展任務達成與否，與後一階段的發展有密切關連。生涯輔導工作即是協助個人達到每個階段的生涯發展任務，並為下個階段之發展做好預先的規劃與準備（Zunker, 2002）。

就生涯發展的觀點來看，高中生是屬於試探、探索、轉換至成人期的準備階段。此階段的生涯發展任務在協助學生從學校到工作或大學院校的轉換做出具體規劃（吳怡君，2000；邱志賢，1997；黃瑛琪，1997）。根據 Erikson（1963）的觀點，青少年期（12-20 歲）正處於自我追尋至自我統整和釐清自我角色的重要時期。此階段的發展特徵在尋求自我認定（identity），主要的危

機是角色混淆 (confusion)。達成自我認同是其最重要的發展任務，而一個目標明確的生涯 (career) 正可做為實踐自我概念、統整個人過去與未來所有心理層面的重要工具。由於目前工作世界迅速改變與欠缺人性的組織，使得生涯的選擇更加困難，甚至延緩生涯承諾 (引自 Zunker, 2002)。相同的，Super、Savickas 和 Super (1996) 提到高中階段的發展特徵是生涯選擇的範圍縮小、但並未做最後的決定，發展任務在於：(1) 進一步發展其能力與特殊才能；(2) 選擇就讀學校或就業之工作領域；(3) 選擇學校課程；(4) 發展獨立性。

以國外來說，美國職業資訊合作委員會 (National Occupation Information Coordinating Committee, NOICC) 於 1992 年為高中學生提出了三個生涯發展領域，十二項高中生應具備的能力指標。其分別為：(1) 自我知識；(2) 教育與職業的探索；(3) 生涯規劃。Herr 於 1991 年亦歸納出高中學生在生涯發展上的主要任務，在於協助學生從學校到工作或大學院校的轉換做出具體的規劃，包括：(1) 為從學校至成人期之轉換做準備；(2) 培養獨立自主，達成心理上的獨立，不再依賴父母；(3) 擴展同儕關係，培養發展親密關係的能力；(4) 學習處理異性關係、約會和性關係；(5) 為籌措接受繼續教育之學費做準備；(6) 學習如何照顧個人的身心健康；(7) 學習管理時間；(8) 形成個人的價值體系；(9) 形成個人的生涯期望和規劃；(10) 為生涯規劃及其結果承擔責任；(11) 讓個人的選擇盡可能保持開放；(12) 發展生活的重要技能，且有效利用休閒時間 (Zunker, 2002)。美國學校諮商師協會 (ASCA) 在 1998 年公布學校諮商方案的國家標準 (National Standards for School Counseling Program)，詳加說明學生應從參與全面性學校諮商方案中獲得能力；此標準強調教育、訓練與工作世界的聯結，藉由幫助學生瞭解他們所學與他們所獲得之間的連結，進而刺激其學業成就。這些能力包括學術、生涯與個人／社會發展等三大範疇 (Mariani, 1998b)。

而國內則有吳怡君 (2000) 綜合 Ginzberg、Super、Tiedeman、O' Hara 與 Gottfredson 等學者的觀點，整理出高中生的生涯發展特徵與任務，包含以下幾個共同點：(1) 藉由豐富多元的活動來探索自己內在的能力、性向、興趣、價值觀與需求；(2) 藉由蒐集相關的生涯資訊以瞭解外在現實世界的情況、職業價值與社會的需要；(3) 嘗試為自己的將來做決定，將自己所試探之結果逐漸轉換至實際、明確與具體的生涯選擇，進而發展自己的理想與抱負。

如前所述，高中學生經常要面臨的生涯發展問題，則包括：高一選組（鄧志平，1996）、擔心考不上理想的大學（康素蓉，2003；蔣桂嫻，1993）、對於未來選系的生涯方向不清楚（區雅倫，1993；劉鳳珍，2005）、對未來前途的擔心（林瑞欽，1999；康素蓉，2003；莊慧秋，2000）、缺乏完善的生涯規劃（楊百川，2003；蘇鈺婷，2002），以及資訊不足、猶豫或對決策的焦慮（吳怡君，2000）。例如鄧志平（1996）的研究發現，有接近半數（47.3%）的高中生尚不能確定未來所要就讀的大學科系。另者劉鳳珍（2005）為瞭解 16 萬考生對就讀大學的想法所做的研究，顯示將近 45% 的高三考生，對於未來選系的生涯方向「不清楚」或「非常不清楚」；98% 的學生把原因歸咎於時間都用在考試上，因而沒時間探索與外部資訊太少；超過一半（52.3%）的高三學生，把念大學視為未來就業保障。而林幸台（1992）以自編「高級中學生涯輔導具體措施意見調查表」對 2,033 名高中學生對生涯輔導具體措施之需求進行問卷調查，以四點量尺（很需要—不需要）計分方式顯示。整體而言，學生在問卷上對於每項生涯輔導措施的評分都在「3 需要」的層次以上，可推知高中生對生涯輔導的殷切；另對於三十項生涯輔導具體措施之需求，學生表示高需求的前十項，依序為：「根據能力、性向、性格及興趣選擇院校及科系」、「瞭解在高一選組時應考慮的因素」、「瞭解高中畢業後可能有的升學途徑與升學方式」、「根據能力、性向、性格及興趣做好選組的最後決定」、「探索科系選擇時應考慮的因素」、「評估自己的能力、性向、性格及興趣」、「瞭解科系選擇與生涯發展的關係」、「瞭解選組與生涯發展的關係」、「瞭解學業性向與升學的關係」、「瞭解如何探索適合自己的生涯方向」等，從中反映學生重視的是與目前學習情境及未來升學有關的題項，例如選組、選系、個人特質評估和升學機會等。

綜而言之，高中生所面臨的問題與困擾很多，其中有關生涯發展的困擾、問題及需求情況，占有相當重之比例。這些研究反應國內高中生對自己的興趣、性向與大學科系的學習內容，缺乏充分認識，也顯示高中階段的青少年對生涯輔導的需求甚為殷切，極需藉由多元的管道和資訊的蒐集來瞭解自我與外在世界，並學習生涯選擇與決定的方法，以期做出具體可行的生涯決定。在這當中也發現學校輔導室是學生心目中最重要資訊來源，學生經由輔導室獲得大學多元入學方案的相關資訊（莊珮真，2003；康素蓉，2003）。因此，高中生涯輔導工作除了學生將面臨的選組、選系的升學課題外，對於建立生涯規劃

的概念、探索生涯發展的方向和瞭解環境等，均應是生涯輔導的重點。學校的生涯教育工作者應以多元的方式，提供生涯相關資訊，並有計畫地提升學生對生涯的自信、培養學生生涯決定的能力（林幸台，1993；吳怡君，2000）。

第二節 高中輔導教師的生涯輔導角色與實踐

學校生涯輔導工作的推展需要各方面的配合，才能達成其成效，而身為生涯輔導工作主要執行者的輔導教師，在其職位上是否發展功能，更是影響其工作效能的重要因素。凡是任何職務要充分發揮其效能，其角色的認知與釐清乃為基本前提。因此，建立輔導教師的角色定位，將有助於角色功能的發揮（宋湘玲、林幸台、鄭熙彥，1996），亦可據以得知各高中生涯輔導工作成效為何。

壹、輔導教師生涯輔導的角色功能

輔導教師的角色與地位，長期以來一直是一個受到爭論的議題，如何在學校中建立其角色的定位是一件非常重要的事情（Gladding, 2000; Vacc & Loesch, 2000）。在高中職階段，輔導教師的角色定位其實是模糊不清的。輔導教師角色未予以明確釐定，是許多從事輔導工作者所面臨的質疑，輔導教師經常受到標準不一的要求，擺盪在專任與行政人員之間，角色之模糊可見一斑。相關法令雖然規定輔導工作委員會設置專任輔導教師，負責推展輔導工作，輔導教師屬專任，不可認定為行政人員（臺灣省政府公報，1985）。然從實際工作中發現，輔導教師除負責如個別諮商、團體諮商等專業性的工作外，尚須執行諸多行政工作；類如 Huffman（1993）以學生、家長、教師及行政人員為調查對象，結果顯示教師傾向將輔導教師視為行政人員，認為輔導教師常交付許多與行政有關的業務給他們；至於家長和學生，亦將輔導教師定位在行政角色而非心理輔導角色。

由上述研究結果可知，不同背景之人士普遍支持學校輔導工作之重要性，至於對輔導人員之看法，除了個別諮商、團體諮商與諮詢較一致外，其他則頗為分歧。此外，輔導教師除了專業性的輔導工作之外，實際上他們卻花很多時

間在排課、行政、文書，以及其他非關專業性的工作（林家興，2002；Baker, 2000；Burnham & Jackson, 2000）。做太多這一類的工作，會占用學校輔導教師許多時間，排擠到他們可以提供專業服務的時間，也讓學生、家長或其他教師弄不清楚學校輔導教師的主要角色功能是什麼，危害其專業角色定位。換言之，角色的定位模糊，工作的複雜多元，但如果輔導教師被要求從事非專業性的工作，或者工作負荷過度，或者對輔導教師角色期望的不一致，均將產生角色衝突與工作壓力，而影響到角色功能的發揮，逐漸減損了他們的專業效能，使得學校組織或直接受益的學生也都無法同蒙其利，更導致輔導工作成效的不彰（韓楷樑，1986；Lieberman, 2004）。

以國外來說，美國學校諮商師協會（American School Counselor Association, ASCA, 2004）將學校諮商師視為在各教育階段，負責組織及支持多樣化的輔導方案之實行、協助創造與規劃，以及提供適當介入的合格專業教育工作者，而學生、老師、家長、行政人員及社區人士，皆在其服務範疇內。以國內的教育制度來說，在高中階段所指學校輔導人員，即是在輔導室任職的「專任輔導教師」。

美國學校諮商師協會（ASCA）認為學校諮商師在校園中扮演促進學生學業、生涯、個人／社會等協助或催化角色，其在生涯輔導上的角色應專注於傳達一系列能使學生獲得生涯成熟的經驗，包括：（1）澄清工作價值及發展因應與計畫的技巧；（2）透過正式與非正式的量表來評量能力、人格特質與興趣；（3）提供職業與生涯資訊、連結社區輔導資源；（4）協助學生學習面試與找工作技巧、增加他們在教育和訓練機會的覺察；（5）鼓勵訓練、設定目標和暫時性的生涯決定；（6）在學校課程中融合教育與生涯技巧；（7）評估學生的行動計畫等（Herr et al., 2004）。另外也有學者指出生涯諮商人員在生涯方案中所應扮演的角色，其中包括一系列以班級、資訊、特殊經驗、個別協助與協調聯繫的活動，且每一活動包含的角色功能非常多，其中大致包括：（1）協助學校為基礎的課程發展與相關人員的發展；（2）使用評量與宣傳資訊與資源；（3）協助安排生涯博覽會活動、工作經驗之演講；（4）個別和團體諮商，以及（5）與學校其他人員及校外機構的協調聯繫等（Patton, 2000）。而 Niles 與 Harris-Bowlsbey（2002）亦認為生涯諮商師在他們工作的場域，設計與執行生涯發展方案與服務時，扮演了四種以上的多樣性角色。包括：（1）倡導者：改善生涯規劃服務；（2）協調者：與內部同事與外在工作場域人員協調來傳達服務

方案；（3）參與者：使用個別諮商、團體工作、教學、評量和電腦，傳達生涯發展方案；（4）生涯發展方案的設計者、發展者或管理者（引自 Herr et al., 2004）。另 Herr 等人從生涯諮商專業化的發展角度，推測未來提供生涯服務的諮商師應扮演更多重的角色。包括：（1）作為資訊分類者與提供者和使用資訊時的協同合作者；（2）作為支持者，促進個人洞察阻礙其生涯發展的職業刻板印象和非理性信念；（3）作為激發者，促使個人增進其自我價值感及自我效能感；（4）作為成功和有意義的工作生活所需的心理教育技巧的提供者，協助個人學習果決、憤怒管理、作決定、衝突化解、壓力調適和找尋工作等有意義的工作生活所需的技巧；（5）作為督導者，提供與生涯職務相關的回饋、教導和建議；（6）作為治療師，增強個人對其在工作世界進步發展的希望和可能性。

反觀國內學校組織，並沒有類似生涯諮商師的人員編制，輔導教師相當於美國中小學學校諮商師、學校心理學家、生涯諮商師，以及課程教師等四種角色的總和（林家興，1997）。根據許維素（1998）整理相關文獻，認為高中輔導教師的角色功能可分為：策劃與發展學校輔導方案、諮商、學生衡鑑、教育與職業計畫、轉介工作、安置、家長諮詢、學校同仁諮詢、研究、公共關係、專業成長等。從上述研究中可見輔導教師在定位自己的角色時，必須考慮教師及行政人員的期待，專業角色定位是一個需要持續溝通的歷程。

大體而言，國內高中輔導教師在生涯輔導上所扮演的角色為諮商者、方案設計者與執行者、升學資訊提供者、校內外人士協調合作者、安置者與諮詢者等角色，與上述美國生涯諮商師的角色有頗多相似之處。然不論如何，從事生涯輔導工作的角色應為主動參與者，工作場域不只是在諮商室中進行一對一的諮商晤談，更擴及了設計個人與團體發展性、服務性的生涯輔導方案等相關活動，提供生涯服務的諮商師扮演著多重的角色，如同諮商者、支持者、執行者、評鑑者、溝通協調者、提供生涯資源、諮詢的人員。

貳、輔導教師生涯輔導的角色實踐

當輔導人員對其職務所應負的責任能表現出應有的效果，稱為輔導人員的角色實踐。當輔導教師實際而有效地表現其行為時，輔導教師具有的功能就能發揮出來，輔導工作也必定有所成效。

回顧二十一世紀美國學校輔導與諮商工作之發展，Gysbers（2001）認為學

校輔導與諮商是教育中的主體，而非附屬的地位，其焦點在於協助全體學生的成長與發展。根據美國學校諮商方案的國家標準（National Standards for School Counseling Program），學校諮商在於促進全體學生學業、生涯、個人與社會的發展，亦對父母、教師、其他行政人員，以及社區提供一系列專業服務的工作。學校諮商師是專業的教育者，提供能幫助學生獲得成功準備進入持續變化的二十一世紀的服務，透過全面性、發展性和系統性的學校諮商方案的設計、發展、執行與評量來完成學校的使命（ASCA, 2005）。

輔導人員的工作範圍相當廣泛，所提供的服務也非常多元。Zunker（2002）則整理相關生涯輔導文獻後，歸納高中生涯輔導工作內涵，應有以下數點：（1）提供方案設計以符合不同發展階段學生的需求並監控其達成目標的進展情形；（2）高中階段屬於 Super 所謂的探索期，其生涯選擇逐漸縮小但尚未達到決定時刻，因此從有關生涯抉擇方面來分析個體所擁有的特質是重要的；（3）協助高中生從資訊、活動、輔導措施中，將自我特質與技巧逐漸引入工作世界中，做為未來進入職場的準備；（4）協助高中生瞭解生涯抉擇與教育要求之間的關係，及進入某些特定教育機構的機會；（5）教導學生生涯抉擇和計畫技巧，透過一系列自我知識的探索（包含興趣、能力、價值觀）及職業知識的瞭解，逐漸形成生涯目標；（6）透過工作經驗的諮商，提供高中學生瞭解工作場域的實際情況，包括工作價值、環境、習慣和其他相關的議題；（7）許多高中學生選擇進入高等教育，有必要協助他們瞭解如何評估教育機構的優缺點；（8）社區參訪、訪問不同行職業人士等有關活動、連結學校課程與未來職業的關連等，均有助於高中生達成生涯發展的目標；（9）輔導學生訂定目標並規劃畢業後的方向；（10）協助學生準備尋找工作的技巧，包括履歷表撰寫、面試技巧訓練、準備就業考試、職業測驗、列出就業機會等。

此外，美國學校諮商師協會在其公布的學校諮商方案國家標準提到，學校諮商在促進學生在教育、生涯、個人與社會三大領域的發展（ASCA, 2005）。然為獲得有關學校諮商師在促進學生三大領域發展的實務工作情形，全國諮商師檢定委員會（National Board for Certified Counselors, NBCC）在 2002 年設計了全國性的工作分析調查（job analysis survey, JAS），其中包含 193 項工作內容，藉以瞭解全美不同性別、種族、教師資格、教學年資、工作場域、最高學歷及認證類別的學校諮商師，其對工作內容的重要性及實施該項工作的頻率次數。其後 Foster、Young 與 Hermann（2005）則聘請專家小組針對諮商工作內容的重

要性，從 JAS 中評選出其中最能促進學生生涯發展的 20 項工作內容，按其重要性及使用頻率，臚列如下：（1）促進學生決策技巧的發展；（2）定義學生的支持系統；（3）計畫與實施班級輔導；（4）評估學生教育技巧；（5）實施計畫性、連續性的大團體、小團體與個別活動方案；（6）評量學生教育準備；（7）協助學生瞭解測驗結果；（8）為學生提供生涯教育；（9）提供生涯和職業教育；（10）提供關於大學畢業後規劃的諮詢；（11）提供生涯諮詢；（12）在學校諮詢中使用職業資料；（13）使用測驗結果協助學生做決定；（14）為殘障學生提供生涯諮詢；（15）管理與解釋興趣量表；（16）使用生涯資源圖書館；（17）使用電腦化的生涯諮詢資源；（18）評估學生的職業技巧；（19）在生涯諮詢中使用網路；（20）促進學生找尋工作技巧的發展。

而國內金樹人（1997）則認為生涯輔導工作者雖因服務場所不一，但主要的服務項目大致包括：進行個別或團體諮詢、實施與解釋心理測驗、指定家庭作業或設計探索性的活動、運用生涯資訊來幫助當事人瞭解工作世界、做決定的能力、協助發展個人的生涯計畫、指導謀職的策略與技能、協助解決工作上的人際衝突、協助統整工作角色與其他的生活角色，以及提供解決工作壓力、失業、生涯轉換等適應問題。

整體而言，高中輔導教師所需執行的生涯輔導工作內容，大致可歸類為六項，包括：提供個別與團體諮詢，協助學生探索自我及瞭解外在環境，以形成具體之生涯目標；實施與解釋生涯輔導相關測驗，以協助學生瞭解自己各項特質；提供學生大學院校、職業和產業環境等生涯資訊，並加以分類整理；瞭解生涯發展的決策理論與策略，並運用於輔導學生規劃生涯藍圖；規劃符合探索時期的高中學生之生涯輔導方案；提供教師、家長及行政人員有關生涯輔導的諮詢服務。

根據上述的文獻分析可知，「學校諮詢師做了什麼？」並不是一個新的問題。事實上，學校諮詢師需要為教師、行政人員、家長，以及自己提供這個問題的答案，其中一種方式是蒐集與分析程序資料（process data）。程序資料能夠描述學校諮詢師工作實務和效能的重要部分，亦即他們花了多少時間在每天的活動上（ASCA, 2005）。蒐集程序資料以描述學校諮詢師實務的重要性就如同績效的構成要素。過去的研究曾以時間分析來評鑑學校諮詢師花多少時間、提供何種服務和實際從事那些工作項目。時間分析的運用有助於增進時間管理技巧、改善服務品質，以及提供工作績效的證明（林家興，2002）。學校輔導

教師如果花太多時間從事非輔導專業工作，未能學以致用，不僅影響學生輔導工作的實施，而且也會導致輔導工作成效的不彰。

至於有關於學校輔導人員工作內容的評量，在過去的研究文獻中，大部分反映在學校輔導人員花了多少時間在他們實際所從事的工作項目上，或比較他們花在理想／實際工作時間上的差距（Burnham & Jackson, 2000; Mustaine, Pappalardo, & Wyrick, 1996; Partin, 1993），而研究也指出造成時間差距的原因在於個案工作量、大量的文書工作，以及工作年資，但最主要的原因在於非專業諮商工作的指派與輔導角色被其他人所決定（Burnham & Jackson, 2000; Carter, 1993; Johnson, 1993; Mustaine et al., 1996; Partin, 1993）。另者有些研究則高度關切學校輔導人員花費高比例的時間於非諮商專業性的活動（Baker, 2000; Burnham & Jackson, 2000; Partin, 1993）。這些實徵研究結果，提供了介入與執行方案效能的資訊，學校輔導教師亦可根據研究結果調整工作實務，從事最能提供效能的活動，以產生更大的輔導工作成效；亦可提供給行政人員或教師，讓學校其他成員瞭解學校輔導教師能夠提供那些專業服務及做了什麼。

第三節 生涯輔導工作的成效與評量

壹、學校生涯輔導工作的成效

所謂成效亦如「績效」（accountability）的概念，指的是學校輔導與諮商工作者不能只說出他們做什麼、辦了什麼活動，他們還需要去呈現輔導與諮商活動的介入，以及對學生產生了什麼影響（Gysbers, 2004）。績效評量被認為諮商師介入效能的回饋，重點在諮商師如何看待自己及他人的期望，並從學生或他人之處得到回饋，因為學生的生涯、個人／社會的目標與學業的成就是被連結在一起的，並能透過研究與資料來回答學校諮商師做了什麼及造成什麼改變（Myrick, 2003）。

美國學校諮商與輔導工作的發展，在 1920 年代就已經開始出現評鑑的議題，初時評鑑的指標與方法較缺乏系統性與客觀性，到了 1960、1970 年代，隨著「綜合學校輔導方案」（comprehensive school guidance program）的出現，學校輔導工作的推展是從整體和系統的觀點來做計畫，方案的建構是以學生能力

發展為本位（competency-based），輔導評鑑的項目除辦理活動的相關描述外，逐漸走向以學生的需求及能力發展為主，側重具體可操作的評鑑，並運用嚴謹的研究方式來作評量（Gysbers, 2004）。時至 21 世紀，績效的議題還是繼續被強調，而學校諮商與輔導相關工作人員更被期望要能主動積極地提供學校及社會大眾更多的資料文件，包括花多少比例的時間在所提供的直接與間接服務上，以及學校諮商方案對學生學業成就與正向行為的貢獻，均是方案評鑑的內容（Borders, 2002），而這也是美國學校諮商與輔導工作今後將會面臨的重大考驗。

以國內來說，學校輔導活動的辦理與推展，一般會從服務內涵來看，也就是從學校想推行什麼輔導活動，來彰顯學校輔導的主題與特色。有時候所推展的工作可能來自學生的需求，但多數是來自教育當局政策的配合，例如認輔制度、教訓輔三合一等。以近年來國內推展的教訓輔三合一方案為例，多數計畫係由學校內某一單位的人員來負責該項業務，再提出數個活動計畫，再從計畫中規劃出教務、訓導、輔導各自負責承辦或協辦哪一項活動。這樣的切割分配，看似整合，實則失去整體意義。而更多時候是從行政觀點，為配合政策、為消耗經費而辦活動（林美珠，2005）。至於這樣的輔導方案帶給學生的實質影響是什麼，反而變成配角。因此，國內學校輔導工作，甚多是從辦理活動的項目來推展，自然在實施訪視或評鑑時，側重活動辦理的次數多寡來看績效，卻缺乏嚴謹且系統化的方式，從績效的層面來檢視輔導工作的模式，特別是對學生的直接影響是什麼，這是國內較少去面對的問題。

貳、生涯輔導工作成效的評量

國內有關於學校生涯輔導成效的評量並不多，在過去的研究文獻中，大部分由政府或教育單位委託學校或學者專家所做的生涯輔導實施現況的調查與檢討（田秀蘭、王麗斐、王文秀、林美珠、林幸台，2000；李大偉，1992；林一真；1992；林幸台，1992；金樹人，1991；馮丹白，1993），以作為規劃或推動學校生涯輔導計畫的參考。如田秀蘭等人（2000）曾探討輔導教師、一般教師，以及行政人員對輔導工作成效的評量，由填答者主觀認為自己所服務的學校，輔導工作實施的成效可以得到幾分。經單因子變異數分析結果發現：行政人員對輔導工作成效的總評分數高於輔導教師，而不同性別或專業訓練背景的

教師，其對輔導工作成效的主觀評估並未達統計上的差異。而國外則有 Scarborough (2002) 發展出學校諮商師活動評定量表 (The school counselor activity rating scale, SCARS)，用以評量學校諮商師在實際與理想工作相關的活動上所花費的時間。該量表主要係源自於 ASCA 所規範的學校諮商方案的國家標準，以及當代文獻中所提的學校諮商師活動編製而成 (引自 Scarborough, 2005)。諮商活動包括：諮商、諮詢、協調、課程、文書、集會分享，及行政等七個分量表，共 50 題。量表填答內容包含「實際」與「喜歡」二向度，使用同樣的題目，二者皆採 Likert 五點量尺計分，作答須同時選填實際從事該項活動的頻率及較喜歡從事該項活動的頻率。且該量表已建立內部一致性信度、幅合效度、區分效度與建構效度。

事實上輔導工作成效的評量也可分為主觀的評量和客觀的評量兩種。主觀的評量大多是研究者以自編的問卷或量表，比較輔導教師理想與實際工作表現之間的差異 (Burnham & Jackson, 2000; Mustaine et al., 1996; Partin, 1993; Scarborough, 2005)，藉以評量其輔導工作成效。而客觀的評量，則是輔以其他人士對輔導教師角色功能發揮的看法，以為評量的依據；這方面的評量有來自學生、行政人員、一般教師，以及輔導教師為對象的研究 (林幸台，1992；韓楷樑，1986)。另有學者 (Myrick, 2003) 指出像出席率、制度規範及工作任務的完成等硬性資料 (hard data) 是較易觀察與可檢核的行為，也較常被使用；而個人觀點、意見等檢核表或調查表等軟性資料 (soft data)，可由學生自評他們的態度、技巧、價值與需求，或報告自己達到目標的歷程，這二種資料在輔導績效研究時均是非常有用。

雖然客觀的評量，在樣本選取上較為不易，但學生卻是評量輔導教師角色實踐的重要標準，如果學生有機會直接參與輔導活動，能對輔導工作有清楚的認識，而給予有效的評斷 (宋湘玲等人，1996)。由此可知，在主觀的自我評量中，若能同時考慮以學生的評量為依據，即便在研究結果尚不足以反映全部事實的情況下，仍不失為較客觀的輔導工作成效評量。因此，本研究嘗試將大一學生視為評量生涯輔導工作成效的標準，做為建構高中生涯輔導工作實施成效的基礎，以探討生涯輔導工作成效對大學生生涯決策的影響。

第四節 大學生生涯決定狀態

有關生涯決定的理論與相關研究近年來十分眾多，不同年齡層的個體在面臨生涯決定的議題上，會依當時的發展階段而有所不同，由於本研究的對象為大一學生，因此本節將主要針對大學生族群，進一步探討其生涯決定的理論基礎與影響因素。

壹、大學生生涯決定的基本概念與理論基礎

生涯決定概略的描述乃指個人將資料加以組織整理後，自眾多可能的選擇項目中進行評估、選擇與確認，最後付出承諾並加以執行的一個過程（Gati, Krausz, & Osipow, 1996）。因此，生涯決定是一個連環發展的過程，而非單一獨立的事件，在個體整個的生涯發展過程中都會不斷地歷經生涯決定的問題。此外，生涯決定更綜合了個人對自我的認識，以及對教育與職業等外在因素的判斷，於面臨生涯抉擇情境時所做的各種反應，其構成要素應包括：決策者個人目標、可供選擇的方案與結果，以及對各個結果的評估。而其歷程與結果，則受到機會、結構、文化等社會因素，以及個人價值觀與其他內在因素的影響（林清文，1994）。有關生涯決定相關的重要理論，則大致有 Mitchell 與 Krumboltz 之社會學習論、Miller-Tiedeman 與 Tiedeman 之個人主義論、Gelatt 之職業決策模式理論，以及 Gati 之因素刪除法。

其中 Mitchell 與 Krumboltz 之社會學習論，係以 Bandura 早期的社會學習觀點發展而來，進而探討個體在做生涯決定時，行為與認知能力的重要影響性，且該理論歸納出四個影響個人生涯決定歷程的基本因素，分別為：遺傳天賦與特殊能力、環境條件與事件、學習經驗，和任務取向技巧（Mitchell & Krumboltz, 1996）。生涯決定之社會學習論，若以日常生活事件來進一步解釋生涯決定及其過程，則強調個體的性向、興趣、信念、價值觀與人格特質，均可透過獨特的學習經驗加以轉變，並在與外在環境的互動中形成新的學習。我國大學生在歷經生涯決定的過程中亦受到 Krumboltz 等人所提四大重要因素的交互影響，從初步形成個人的生涯信念，到進而影響個體對於自己與工作世界的看法，與產生不同的學習經驗與生涯決定的行動，透過 Krumboltz 等人的理論讓我們可以更加瞭解個體能主動依據自己的行為目標與需求而適當的控制環

境，並從獨特的自我學習經驗中發展出基本的能力來共同做生涯決定（朱慧萍、饒夢霞，2000）。

有關 Miller-Tiedeman 與 Tiedeman（1990）提出的「個人主義論的生涯決定」（individualistic perspective on career decision making），則強調個人的獨特性與主動性，認為個人在進行生涯選擇與決定時，需對個人現實有更深度的覺察，並瞭解其用以描述自我與建構普通現實的語言。而生涯決定的歷程，則依照發生的順序可分為選擇的預期（anticipating a choice）與選擇的調適（adjusting a choice）等二個階段，其中選擇的預期又可再細分為四個基本的發展階段：探索期（exploration）、具體期（crystallization）、選擇期（choice）與澄清期（clarification）。選擇的調適則可再區分為三個階段：導入期（induction）、修正期（reformation）與統整期（integration）。個體在每個階段都會經歷到統整、分化，與再統整的心理歷程，其中，分化指分辨與分析所面臨的刺激，而統整是將分化的部分再組合為整體，然而上述階段可能會因決策者做決定的類型不同而又有所差別。

而 Gelatt（1989）所提出的職業決策模式理論，則強調以積極正向的態度來面對生涯決定中不可避免的不確定性，不同於早期理性的生涯決定架構，不再只強調清楚的定義目標、理性分析資訊與精準地預測結果等特性，主張個體在做決定是一種將訊息不斷地做調整再調整，並融入決定或行動內的歷程，並且決策並非單一事件，而是前後連貫的發展性歷程，任何先前決定都會影響其後的決定。Gelatt 早期的職業決策模式所提及個人在做職業選擇中的五個步驟，包括：個人認知到做決定的必要性、蒐資料、分析各種選擇的可能性、對可能的選擇做出價值判斷、評量並做決定。該模式仍可有助於我們瞭解大學生在做職業抉擇時的決定過程，並且提醒我們生涯決策是一連串的決定，應從決定的整個過程給予評估，不能只單看結果（吳芝儀，2000）。

至於 Gati（1986）所提出之因素刪除法（sequential elimination approach）的決策概念，則強調在生涯抉擇的初始階段，決策者並非如傳統決策模式所預期的，會深度探索每一個選項，而是依據自己設定的考量標準，刪除不符合標準的選項，直到選項範圍變小時，才進入探索階段，將生涯選項依考量標準依序檢驗，以做出最後生涯選項的決定。

綜合以上四個重要的生涯決定理論，可以瞭解有關生涯決定的重要概念是從個人整體的生涯發展任務為基礎，進而深入經歷階段性的生涯決策過程。此

外，可以將上述生涯決定理論歸納成兩個主要層面，分別為外在環境層面（例如：社會學習、外在資訊、性別刻板印象等）與內在個人層面（例如：自我概念、自我統整、決策方式等），儘管這兩層面有所區分不同，但彼此間是相互影響並與個體形成互動的模式，因此每個層面都具有其個別重要性。

由於國內有關生涯決定的相關研究大多以內在個人層面占大多數（吳芝儀，1991；林清文，1994；紀憲燕，1994；楊淑萍，1995；楊智馨，1997；劉姿君，1994），因此本研究欲從外在環境層面來探討對大學生的生涯決定影響，特別是針對社會學習角度來看待大一學生生涯未定的情況，將生涯決定影響層面回歸到高中時期所接受的生涯輔導協助，進一步探討社會學習向度對於學生生涯未定的實際運作成效。

貳、大學生生涯決定之相關影響因素

影響大學生做生涯決定的相關因素十分多元，不論在國內外皆有相當多的討論，例如 Herr 和 Cramer（1996）則將生涯決定因素歸納成四大類，如表 2-4-1 所示。從 Herr 和 Crame 的歸納結果可以發現，該研究區分為四大類生涯決定影響因素，分別為「個人屬性因素」、「價值結構因素」、「機會因素」與「文化因素」。第一類「個人屬性因素」中，大多與個體自身的人格特質、性別、性向、智力、動機與生理等向度有關，在這些向度中有些是與生俱來的，然而大多是先天與後天的交互影響，並且每個向度都具有個體的獨特性。例如國內楊智馨（1997）曾探討大一和大三學生生涯發展和自我認定發展之關係，楊淑萍（1995）則針對自我概念的向度進行探討，國外學者 Lounsbury 等人（1999）則針對大學生的五大人格特質與其生涯已定兩者間的關係進行探討。

表 2-4-1 影響生涯決定之自我及環境因素

個人屬性因素	價值結構因素	機會因素	文化因素
1.智力	1.一般性價值	1.城鄉因素	1.社會對教育與工作之態度與導向
2.區分性向	2.工作價值	2.接受職業機會	2.教師影響
3.工作技巧	3.生活目標	3.接受教育機會	3.諮商師影響
4.工作成就	4.生涯目標	4.職業機會之界限	4.性別角色影響
5.經歷	5.對於職業及課程之喜好	5.教育機會之界限	5.文化中對於教育及職業之印象
6.成就動機	6.對於職業及課程之固著	6.職業資格之要求	6.親密團體影響
7.敬業態度	7.對於職業及課程之心理價值感	7.替代計畫之可行性	7.社會階層期待
8.耐力	8.人、事、資料之取向	8.調適狀態	8.家庭抱負及經驗之影響
9.規則性	9.工作態度	9.經濟景氣	9.同儕影響
10.溫暖	10.工作倫理		
11.冒險性	11.休閒		
12.開放性	12.改變需求		
13.固著性	13.次序需求		
14.自我強度	14.照顧需求		
15.自尊	15.求援需求		
16.決策能力	16.權力需求		
17.職業成熟	17.安全感		
18.性別	18.利他主義		
19.體力			
20.健康			

資料來源：*Career guidance and counseling through the life span: Systematic approaches (5th ed.)*, by E. L. Her, & S. H. Cramer, p. 599, 1996. NY: Harper Collins College Publishers.

第二類「價值結構因素」則與認知、信念、需求程度與內在價值觀的影響因素有關，其中陳玫玫（1994）則曾在其針對臺北市高職補校學生探討其生涯決定程度與生涯輔導需求的關係的研究中發現，學生的生涯不確定程度與生涯輔導需求間有顯著正相關存在，亦即生涯愈不確定者其生涯輔導需求愈高。而Betz 和 Voyten（1997）則從大學生的自我效能與結果期待來探討其對生涯探索的影響性時，亦發現生涯決定能力越缺乏的學生，越會想從事生涯探索計畫，亦即其生涯輔導需求程度也相對的提高。因此可知，生涯輔導需求程度與生涯

決定間應具有相當的關係存在。

第三類「機會因素」中，大多與個體的外在教育資源、社會環境狀態有關。其中有關外在教育資源的影響因素，在國外許多相關研究皆支持相關生涯規劃課程、方案與協助，將有效提供大學生作為生涯發展與決定過程中的重要資源（Dowing & Dowd, 1988; Han, Yang, & Choi, 2001; Lee & Han, 1997; Mau, 2004; Patton, 2000）。例如陳麗如（1994）在其研究中即指出，國內學生在做生涯決策時，常會因為對工作世界的瞭解不夠，或對本身需求、價值觀的不確定，而作出不正確的生涯決策，阻礙了生涯發展的進行。而國內邱卉綺（2005）即曾探討不同背景變項的高中生在生涯決定困難與生涯自我效能及焦慮憂鬱情緒上的關係，該研究的背景變項之一為「高中生涯規劃課程」，其研究結果發現「有無上過生涯課程」的高中生，其所覺察到的生涯決定困難與生涯自我效能之間有顯著的差異存在。但是上述研究對於高中實際生涯規劃課程的探討著墨不多，重點仍大多偏重在生涯自我效能及焦慮憂鬱情緒上。綜而言之，學校所提供的生涯探索課程對於學生在生涯發展與生涯決定上具有重要的意義性（Fouad et al., 2006; Vacc & Rhyne-Winkler, 2004）。而本研究則試圖將高中生生涯規劃課程此變項更擴大延伸為高中時期的生涯輔導工作成效，進而探討對大學生生涯決定狀態的影響。

第四類「文化因素」中，則大多與社會文化、角色影響、家庭與同儕影響有關。其中針對諮商師的角色影響上，諮商師在學校中所提供的功能，亦屬於生涯輔導工作成效的評估內容之一，其相關研究皆支持學校諮商師的角色功能與生涯諮商的介入，對於學生在生涯發展與決定上的重要性（Fouad et al., 2006; Kahn, Wood, & Wiesen, 1999; Vacc & Rhyne-Winkler, 2004; Whiston, Sexton, & Lasoff, 1998）。

綜上所歸納出的四大類因素，以及上述國內外相關研究，可知凡與生涯決定相關的影響因素都無法脫離內在個人與外在環境兩大向度的分類，每個生涯決定的影響因素都有其重要性，彼此共同交互影響個體的生涯決定。

參、大學生生涯決定之評量

國內外有關生涯決定的相關研究，質化與量化研究均有，惟多數文獻大多皆採用量化研究（王麗芬，2004；林幸台，1992；林清文，1994；吳芝儀，

1991；邱卉綺，2004；紀憲燕，1994；陳玖玖，1994；劉姿君，1994；Betz & Vuyten, 1997; Blustein et al., 2001; Lounsbury et al., 1999; Ma & Yeh, 2005; Mau, 2004; Saunders et al., 2000)。整體而言，有關生涯決定的評量工具大致包括生涯決定量表（Career Decision Scale）、職業決策量表（Vocational Decision Scale）、大學生生涯發展問卷與生涯因素量表（Career Factors Inventory）等。以下針對國內外之生涯決定評量工具進行概述：

一、生涯決定量表

生涯決定量表（Career Decision Scale, CDS）最早是由 Osipow、Carney、Winer、Yanico 及 Koschier（1976）透過與大學生的晤談資料發展而成，此為最廣泛應用在大學生與高中生「生涯確定」的評量與診斷工具，該量表內容包括二個測量教育及職業抉擇確定程度的題目，其餘十六個則為測量生涯未定向原因的題目，最後一題開放式題目不計分。在國內，許多學者亦因應不同的對象，參酌此量表進行修訂與考驗。例如陳金定（1988）即曾以高中生為研究對象編擬出「生計決策量表」，共計 36 題，含五個因素；林香君（1992）以高職進修補校學生為研究對象編擬出「高職生涯決定量表」，共計 23 題，包括四個因素；其中劉姿君（1994）以大學生為研究對象編擬出，共計 17 題，包括四個因素的「生涯決定量表」。其分別為：（1）缺乏結構、信心和選擇的焦慮：此因素包含兩個小因素，缺乏結構和信心：「缺乏結構」係指缺乏職業資料及對自己能力、興趣的瞭解；「缺乏自信」則指個人在面臨生涯選擇時，因缺乏自信，而無法作選擇。（2）外在障礙：指個人無法作出生涯選擇時的外在阻礙。（3）雙趨衝突：指個人有兩個或兩個以上偏好的生涯選擇，而無法做出決定。（4）個人衝突：指個人因興趣及能力上的衝突而無法作出生涯決定。量表作答方式採四點量尺計分，得分越高，代表受試者越傾向於生涯未決定。在信度考驗方面採 Cronbach α 與重測信度；效度考驗方面則採區別效度進行效度考驗，將生涯未決定組與生涯已決定組進行平均數差異 t 考驗。其後楊智馨（1997）、王麗芬（2002）等均採用該量表作為測量大學生生涯決定的情形，足見該量表有不錯的信效度。

二、職業決策量表

該量表係國內學者林幸台（1983）以「生涯決策量表」（CDS）為主要架構，參酌 Jones 和 Chenery（1980）所編的「職業決策量表」（Vocational Decision Scale, VDS）以及 Holland 等人（1975）所編製之「職業決策困難量表」（Vocational Decision-Making Difficulty Scale, VDMD）（引自林幸台，1983）等工具內涵編製而成，藉以作為高中及大一學生職業決策確定的評量與診斷工具。該量表共包含職業認定、動機傾向、自信心、職業認識及自我瞭解五個因素，共計 22 題。在信效度考驗方面，本量表之再測信度介於 .60 至 .74 之間；效度則以因素分析考驗其構念效度。

三、大學生生涯發展問卷

該問卷為林清文（1994）為研究大學生的生涯確定狀態所編製完成之評量工具，其中包括「生涯確定量表」及「生涯不確定源量表」兩部分。生涯確定量表共十八題，分為二個分量表；生涯不確定源量表共五十九題，分成六個分量表。

在信度考驗方面，該問卷各分量表的折半相關介於 .69 至 .92 之間； α 係數則介於 .91 和 .69 之間。另外，在效度方面，首先透過因素結構分析的方式進行考驗，以全體研究樣本進行探索性因素分析，所得結果與預試樣本的因素分析結果大致相符，再以驗證性因素分析方法驗證本量表的結構，分析結果顯示支持量表的因素結構模式。

四、生涯因素量表

該量表係由楊淑珍、程惠明及許淑真等人（1999）依據文獻探討、開放式問卷調查所蒐集的資料，編成預試量表。而後，透過鑑別力分析、因素分析，刪除不適當的題目後，確定生涯因素量表。該量表主要目的在評量大學生的生涯定向程度、對目前職業選擇狀態的安適程度，以及生涯未定向原因。該量表共包括三個部分，分別為定向量表、安適量表及原因量表，其中，原因量表尚包含「環境資訊」、「抉擇時機」、「雙趨衝突」、「焦慮猶豫」、「科系因素」、「外在阻力」及「自我認識」七個分量表。作答方式採六點量尺計分，從「非常不符合」到「非常符合」。其信效度考驗方面，皆有中等以上的程度，並且研究結果發現大學生的生涯定向程度、生涯定向狀態的安適程度及生

涯未定向原因的類型三者與特質焦慮、情境焦慮、生涯信念及職業抉擇阻力有關。

綜上所述，生涯決定的評量工具各具有其考量因素與結構，由此可知生涯決定為具有多重向度的複雜概念，但藉由多元的評量工具可提供各研究不同的切入點，有助於瞭解整體性的生涯決定歷程。

第五節 生涯輔導工作成效與生涯決定狀態之關係

生涯輔導工作在高中大學教育之推廣已行之多年，有關生涯輔導工作的內容涵蓋廣泛，針對高中時期所實施的生涯輔導工作，大致包含新生輔導、心理測驗、選組輔導、生涯規劃講座、以及升大學之各系列推廣活動等。其核心目的皆在於幫助學生自我探索與瞭解、提供教育與職業資訊，並進而協助學生做生涯決定與規劃。而學校提供學生多元化的生涯輔導其終極目標不外乎希望有利於學生的生涯發展過程，因此針對生涯輔導工作成效的評估具有十足性價值。相關文獻也都支持學校諮商輔導系統應針對工作內容進行評估、回饋與整合，讓諮商師能有效掌握工作實施的效益性（ASCA, 2003; Myrick, 2003; Vacc & Rhyne-Winkler, 2004）。

國內外有關生涯輔導工作成效的研究，大多是由政府或教育單位委託學校或學者專家所做的生涯輔導具體措施調查，以作為規劃或推動學校生涯輔導計畫的參考。其中如林幸台（1992）以自編之「高級中學生涯輔導具體措施調查問卷」，針對 2,033 位高中學生為對象，調查不同性別、年級、學校性質與學校所在地的學生，評估各項生涯輔導措施上的受益程度。經描述統計分析後發現：學生認為受益最高的項目是「協助學生瞭解在高一選組時應考慮的因素」，其次是「協助學生瞭解高中畢業後可能有的升學途徑與升學方式」。此外，學生評定受益較高的項目依序為：「引導學生根據自己的能力、性向、性格及興趣做好選組的最後決定」、「協助學生瞭解學業性向（包括學生、學長的學業成績）與升學的關係」、「協助學生瞭解選組與生涯發展（未來教育、職業及生活方式）的關係」、「協助學生根據自己的能力、性向、性格及興趣選擇院校及科系」、「協助學生獲得大專院校（含軍警）及科系之有關資

訊」、「協助學生評估自己的能力、性向、性格及興趣」、「協助學生探索科系選擇時應考慮的因素」、「協助學生瞭解科系選擇與生涯發展（未來教育、職業及生活方式）的關係」。就各項措施的等級順序來看，師生似乎均感目前高中生涯輔導措施的重點多在於直接與學生的選組、選填志願等升學方面有關的問題上，至於與長程發展、畢業後的適應等課題，則受益程度較低。

由於生涯輔導工作成效亦可由學生需求滿足程度加以檢視，亦即生涯輔導工作推展之成效愈高，愈能滿足其生涯需求。此類的研究，如陳玫玟（1994）為瞭解不同性別、年齡、年級、類科別、工作狀況、對就讀科別滿意度等個人背景變項之高職補校學生，在生涯決定程度與生涯輔導需求之間的關係，結果發現：學生對生涯輔導需求強度為中度至高度，其需求層面以「工作適應輔導」最高，其餘依序為「瞭解自我」、「生涯規劃」、「瞭解工作世界」及「進路輔導」。此外，該研究亦發現生涯決定程度與生涯輔導需求有正相關，亦即生涯不確定程度愈高者，其生涯輔導需求愈高。而該研究以個人背景變項對生涯決定程度與生涯輔導需求做預測，則發現個人背景變項對「生涯決定程度」總變異的解釋量為 7.07%，對「生涯輔導需求」總變異的解釋量為 2.61%，可見除個人變項之外，尚有其他許多值得探討的影響因素存在。而韓楷樞（1996）以 1,109 位空大學生為樣本，在其空大學生的生涯輔導需求及生涯輔導方案建構的研究中，則發現空大學生對生涯輔導有中等以上的需求；不同性別、年齡、工作年資、職業或科系等不同變項學生，其生涯輔導需求的整體層面均達差異；空大相關工作者有普遍低估學生需求的現象；而選修「生涯規劃與發展」課程的學生，其生涯發展需求有顯著改善，即其生涯輔導需求降低。邱卉綺（2005）的研究，則發現「有無上過生涯課程」的高中生，其所覺察到的生涯決定困難與生涯自我效能之間有顯著的差異存在。

在國外相關研究方面，Scarborough（2005）曾強調評估學校諮商師的實際活動可有助於瞭解學校輔導工作的實施概況，並編製了學校諮商師活動評估量表，該量表包括：諮商、諮詢、協調、課程、文書、集會分享，及行政等七個分量表，共 50 題。其後則更進一步針對美國南部數州的小學與中學學校諮商師進行評估，其評估結果將有利於學校諮商師檢視工作成效，並提高學校輔導工作的實施。同樣地，Dziuban、Tango 與 Hynes（2005）亦針對生涯已定的大學生進行職業探索方案的效能評估，其目的為瞭解職業探索方案對於生涯已定學生的影響為何，研究結果發現儘管是生涯已定的狀態，職業探索方案仍提供了

學生多元的自我探索與職業資訊，甚至部分學生原本的興趣傾向而因此有所改變，以及對於自我人格特質有不同的認識。此外，亦有許多針對社會文化、角色影響、家庭與同儕影響有關的研究。整體而言，皆支持學校諮商師的角色功能與生涯諮商的介入對於學生在生涯發展與決定上的重要性（Fouad et al., 2006; Kahn, Wood, & Wiesen, 1999; Vacc & Rhyne-Winkler, 2004; Whiston, Sexton, & Lasoff, 1998）。

綜上所述，不論國內外皆強調生涯輔導工作成效的重要性與功能性，當具有良好的生涯輔導工作成效時，相對地似乎可以預測學生的生涯輔導需求會有預期性的降低。生涯試探機會愈多（包括提供生涯發展與輔導課程）且愈具成效，則愈能滿足生涯需求，降低生涯的不確定性。