

高中輔導教師專業職務角色個人變項、學校變項與生涯輔導專業能力關係之研究

韓楷樑¹ 蘇惠慈²

摘 要

本研究之目的在了解高中輔導教師具備生涯輔導專業能力之程度，並探討不同專業職務角色個人變項、環境背景變項的高中輔導教師與其生涯輔導專業能力之關係。

本研究經分層隨機取樣，調查 302 位高中輔導教師後發現：1.高中輔導教師大致具備生涯專業能力；2.主任輔導教師、輔導諮商系所畢業、碩士學歷以上、服務 11 年以上、參加生涯輔導相關進修活動 17 小時以上、學校規模為 25 至 48 班，以及輔導教師人數為三位（含）以下之輔導教師，在生涯輔導專業能力之具備程度上，均較其他組別的輔導教師為高；3.不同職務、專業背景、學歷及輔導工作年資的高中輔導教師在生涯專業能力之具備程度上有顯著差異。其中「方案規劃與協調執行」能有效區別不同職務的輔導教師；「一般生涯輔導」能有效區別不同專業背景的輔導教師；「生涯評量」能有效區別不同學歷的輔導教師；「生涯評量」及「生涯資訊」能有效區別不同年資的輔導教師。其後本研究根據文獻探討與研究結果加以討論，並對輔導實務應用及後續研究提出相關建議，以供參考。

關鍵字：高中輔導教師、生涯輔導、生涯輔導專業能力

韓楷樑¹ 國立臺中教育大學諮商與應用心理學系 kaicheng@mail.ntcu.edu.tw

蘇惠慈² 臺中縣立后綜高中

緒 論

處於 E. Ginzberg 職業選擇的試驗期(tentative period)與 E. H. Erikson「自我認定對角色混淆」(self identity vs. role confusion)的心理危機(psychological crisis)階段之青少年，若能順利發展則有明確的自我觀念與自我追尋方向，若無法充分瞭解自我，自我價值體系將難以形塑，且無法建立明確的生涯目標而產生自我迷失或混淆(Zunker, 2006)。因此，生涯發展論者強調青少年需要發展出他們自己的職業認同(vocational identity)與未來導向的發展(development of future orientation)，而兩者已然被視為青少年生涯發展中的主要任務(Diemer & Blustein, 2007)。此期的青少年不僅要瞭解自己的需求、興趣及能力；另一方面也需藉由參與各種活動和嘗試打工機會，對自己的興趣、能力、角色及社會需要做一番探索，並進一步發展所需能力及技術，選擇日後就讀的學校方向或工作領域，以期發展個人獨特性。

然而許多高中生對於自己的未來生涯和抉擇感到困惑，而對生涯輔導有高度的需求。其中反應在所面臨的生涯發展問題上，包括：高一選組、擔心考不上理想的大學、對於未來選系的生涯方向不清楚、對未來前途的擔心、缺乏完善的生涯規畫，以及資訊不足、猶豫或決策的焦慮。相關的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，也顯示其對生涯輔導需求甚為殷切，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，以期做出具體可行的生涯決定(韓楷樑、蘇惠慈，2006；韓楷樑、王世英、洪寶蓮，2007)。因此，高中的生涯輔導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。而學校生涯教育工作者除了應以更負責任的態度，提供學生大量、有品質的生涯相關資訊，並有計劃地提升學生對生涯的自信、培養學生生涯決策的

能力(林幸台，1993；吳怡君，2000)之外，亦應配合學生生涯發展上的需求及行為，規劃最為適切的生涯輔導工作內涵，以提高學生對生涯輔導工作的滿意度。

由於青少年所面臨的生涯發展問題，學校輔導室或輔導教師是其心目中重要資訊的來源與協助的主要提供者(莊珮真，2003；韓楷樑、蘇惠慈，2006)，輔導教師所應具備的生涯輔導能力與提供協助的品質，即受到相當大的關注。類此美國學校諮商師協會(American School Counselor Association, 2004)明訂了學校諮商師在生涯發展領域所應具備的專業能力，而生涯發展學會(National Career Development Association, 1997)則規範了生涯諮商師的基本能力。反觀國內高中生生涯輔導工作，雖由學校輔導工作委員會負責規劃和推動，但對於輔導教師的生涯輔導專業能力卻未明確釐清(宋湘玲、林幸台、鄭熙彥、謝麗紅，2004)。因此，有關高中輔導教師生涯輔導專業能力的議題，深具研究意義，值得加以探討。

環顧國內外生涯輔導專業能力的相關研究，大致可包括教師生涯輔導能力的具備程度(田秀蘭、王麗斐、王文秀、林美珠、林幸台，2000；楊麗芬，1993；漆寶玲，1997)、生涯諮商人員的表現能力(金樹人，2003；Soresi, Nota & Lent, 2004)、生涯輔導能力的需求(Patton, 2000)，以及建立生涯輔導專業能力指標等(高世平，2002)為主要研究的議題，其中特別以高中輔導教師為研究對象者，僅有林幸台、陳清平、楊世銳和徐西森(1992)從個人的專業知識、資訊、設備、工具之充實，以及社會資源的聯繫與協調等方面，探討生涯輔導工作者之需求。因此，高中輔導教師面對學生的生涯發展問題與需求，其本身所具備的生涯輔導專業能力如何？對於高中學生之生涯發展實具重大影響，值得深入了解與詳細探究。

一、高中學生生涯發展問題與需求

人生不同階段，各有其發展任務與可能遭逢的困境與問題。尤其處於青少年時期的學

生，因身心發展的快速、社會的變遷，以及來自家庭、學校等各方面的壓力和衝擊，難免會產生許多困擾及輔導上的需求。根據 Super(1990)生涯發展歷程的觀點，高中生是屬於探索階段中的試探期與過渡期，是生涯發展的關鍵階段，其發展特徵是生涯選擇的範圍縮小，但並未做最後的決定；所以會試圖透過不斷嘗試，以探索個人真正的興趣及能力所在。也正因為此種試探與不確定的特性，值此階段的高中學生，經常會面臨的生涯發展問題。大體包括：高一不確定自己要讀的類組(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)、生涯發展或對未來前途的擔心(林瑞欽，1999；康素蓉，2003；莊慧秋，2000)、缺乏完善的生涯規畫(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。康素蓉以南部某私立綜合高中全體學生進行調查，結果發現學生之輔導需求最高之前三項為「生涯規劃」、「學習輔導」、「情緒管理」。另者劉鳳珍針對 16 萬高中生進行就讀大學意向調查，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，因而沒時間探索且外部資訊太少；超過一半(52.3%)的高三學生，把念大學視為未來就業保障。另就高中生面對多元入學方案時的生涯抉擇觀之，莊珮真(2003)的研究則發現，學生大都會遭遇自我與外在環境認識不足之困難，而希望學校輔導室或輔導老師能夠提供多元且必要的生涯資訊。

而早先林幸台等人(1992)以自編「高級中學生生涯輔導具體措施意見調查表」對 2033 名高中學生進行生涯輔導具體措施之需求調查即發現，學生在問卷上對於每項生涯輔導措施的評分都在四點量尺的「需要」層次以上；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，大致可推知高中生對生涯輔導的殷切，並反映出學生所重視的大都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。近期韓楷櫻等人(2007)以自編「高中生生涯輔導工作成效量表」，包括四大向度，43 個有關高中輔導教師履行其職責所可能提供的具體生涯措施與協助的題項，調查 1408 位大一學生對高中時期各項生涯輔導服務措施的需求程度。結果發現，整體而言，學生在問卷上對於每項生涯輔導措施的評分亦都在五點量尺「需要」的層次以上；就不同層面而言，在「生涯資訊評估」的平均數得分最高，其次是「教育與職業探索」，再次為「生涯決定與計畫」，而在「自我探索」方面則反應較低的需求程度。由其結果可推知，現階段的高中生對生涯輔導仍存在著中等程度以上的需求；而本項研究結果與林幸台等人先前的研究結果亦頗為一致，均能由平均數較高的前五個項目中反映出最受學生重視的是與目前的學習情境及未來升學有關的題項，亦即高中仍多重視升學問題，以選組、選系及相關資訊為其重點；相對地，對於生涯探索的行為較少，對職業世界的了解亦趨於冷淡。

相較於國內，國外學生所關注的重點則有所不同，如 Hoyt 與 Lester(1995)報告美國生涯發展協會(NCDA)Gallup 調查結果，強烈地建議高中學校應對生涯發展給予更多關注，並幫助學生做好生涯規劃、發展工作技能與找尋工作等。其結果指出 64% 以上的男、女學生回答「安置中輟學生和畢業生進入工作」未給予足夠的關注；55% 以上的男、女學生認為在「發展工作技能和面試技巧」上需要更多協助。也有研究顯示，相較於老師、父母著重於問題的聚焦與面對危機的需求，高中學生則通常關心較直接且非危機性的生涯需求(如生涯規劃與物理環境的建設等)(Hiebert, Collins, & Robinson, 2001)。更有許多研究針對青少年的生涯規劃、生涯資訊、生涯發展與生涯決定等生涯需求進行廣泛性的需求調查與評量(Hiebert et al., 2001; Magnusson & Bernes, 2001)。其中 Pyne、Bernes、Magnusson 和 Poulsen(2002)更使用了

內含資源需求、教育需求、未來目標與抱負等問題的「綜合性生涯需求調查問卷」(The Comprehensive Career Needs Survey)，針對 7816 位高中學生的生涯教育與支持性需求進行研究。結果發現不同年齡的高中生在對「生涯」與「職業」概念的知覺描述上，並無特別的不同，惟建議生涯教育應針對學生所認知的生涯或職業概念與相關的生涯探索活動做適當之連結。近期 Lapan、Aoyagi 和 Kayson(2007)以 STWOA(School-to-Work Opportunities Act)為本位的教育與生涯介入，針對高中畢業後三年可能的影響進行縱貫研究。該研究也指出，學生對於輔導教師高品質的生涯發展服務，具有一致性的需求，且學生多樣性的能力和輔導老師所提供的廣泛性支持與服務有關。因此，如何提升高中輔導教師的生涯輔導專業能力，並規劃最為適切的生涯輔導服務措施，以滿足學生生涯協助的需求，應是當前高中生涯輔導工作刻不容緩的重點。

二、生涯輔導專業能力之內涵

隨著生涯輔導與諮商的需求日增，相關輔導人員的專業訓練與資格認定也就不容忽視。然欲提供完整的生涯輔導與諮商服務，必須要有受過專門訓練的輔導人員，方能勝任（金樹人，1997）。多年來高中輔導教師所依據的法令除《高級中學法》外，較直接且明確角色規範者雖是《高級中學學生輔導辦法》，但其中對輔導教師的生涯輔導專業能力卻未明確釐清（蘇惠慈，2006）。

有關生涯輔導專業能力的內涵，美國生涯發展學會(NCDA)曾於 1997 年提出碩士層級的生涯諮商師，應具備的 11 項專業知識和能力，其中包含：「生涯發展理論」、「個人與團體諮商技巧」、「個人與團體衡鑑技巧」、「提供資訊與資源的能力」、「計畫推廣、管理與修正的能力」、「訓練、諮詢與表現改進的能力」、「服務多元對象的能力」、「督導」、「熟悉倫理與法律議題」、「研究與評估的能力」，以及「運用科技的能力」(NCDA, 1997)。

Mariani(1998)認為一位生涯諮商師需具備的能力包括：熟悉生涯發展理論、生涯決定的諮商、生涯衡鑑、生涯資訊的使用、工作安置、諮詢練習、工作適應的諮商及規劃與安排生涯輔導計畫。而 Zunker(2006)則認為生涯輔導人員應具備七項專業能力，其分別為：生涯諮商能力、訂定計畫的能力、實施計畫的能力、諮商的能力、連結能力、安置的能力，以及評估的能力。

國內則有高世平（2002）以實地從事生涯輔導工作的學校生涯輔導人員、產業界生涯輔導相關人員及政府就業輔導中心等相關機構人員為對象，實施焦點團體訪談及個別訪談，統整後將生涯輔導專業能力歸類為：「探索自己的能力」、「瞭解自我工作價值觀的能力」、「生涯諮商能力」、「一般諮商能力」、「工作倫理與態度」、「人際互動能力」、「使用評量工具的能力」、「認識工作世界的能力」、「生涯抉擇的能力」、「開發自我潛能的能力」、「求職技巧」、「執行方案能力」、「時間與規劃管理的能力」、「資料蒐集及處理能力」、「性別與生涯發展的關聯」、「休閒規劃的能力」等 16 項指標，並據此發展生涯訓練課程。而金樹人（2003）在其研究中則統整國內外文獻，將生涯輔導能力分為：「自我探索能力」、「一般諮商能力」、「生涯諮商能力」、「生涯抉擇能力」、「工作倫理與態度相關能力」、「使用評量或心理測驗的能力」、「認識工作世界的能力」、「行政管理能力」、「性別文化或特定族群的認識」、「生涯諮詢能力」等十個領域，61 項生涯知能題項，並據以編製「生涯進階課程發展研究調查表」及規劃後續之訓練課程。因之，若要成為有效能的生涯諮商師，不僅要嫻熟各個理論，具備最低要求的專業訓練資格，亦應結合實務工作經驗，提供適切的生涯服務。

三、輔導教師生涯輔導課程訓練之探討

教師是否具備某項專業能力，與師資培育課程之規劃與訓練課程之安排具有密切關係（吳英璋，1994）。自《師資培育法》公佈實施後，我國高級中等以下學校師資之培育，已

由原來的計畫式培育朝向儲備制的多元化培育方向發展（教育部，2005）。在該法通過以前，中學輔導科的師資主要由國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系及國立彰化師範大學輔導與諮商學系依據教育部所訂定的專門科目，培育未來國中輔導活動科教師及高中職輔導科教師。如今，輔導教師必須是輔導科教師登記合格者，並符合下列任一條件：1.輔導本科系或相關科系畢業，曾修習教育專門科目 20 學分以上；碩士以上學位，曾修習教育專業科目十學分以上；2.非輔導本科系或相關科系畢業，曾修習輔導教師專門科目及教育專業科目皆 20 學分以上；碩士以上學位，曾修習輔導教師專門科目 20 學分以上及教育專業科目十學分以上（林家興，2000）。

而由臺灣師範大學教育心理與輔導學系（2008）及彰化師範大學輔導與諮商學系（2008）92 至 96 學年度大學部三年級均開設生涯輔導必修課程中，不難看出兩校對於輔導教師在養成教育階段生涯輔導能力培養的重視。

就國外生涯諮商師的課程訓練與專業標準而言，美國諮商及相關教育方案認可委員會（Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs, 2008）對於諮商專業人員的養成教育與品質控制相當嚴格。該委員會要求具有碩士以上的層級者，必須修習的專業課程包括：人類成長與發展理論、個別諮商、團體諮商、社會文化基礎、心理測驗與評估、輔導研究與評鑑、專業定向、生涯發展，以及實習督導等，並取得聯邦政府或各州學校諮商師證照（CACREP, 2008）。全國證照諮商師委員會（National Board for Certified Counselor）亦於 1993 年規定在取得國家合格生涯諮商師（Nationally Certified Career Counselor）的資格之前，必先通過國家諮商師考試，取得證照；而且必須另外通過一些門檻與標準：1.在檢覈合格的大學獲得諮商或相關學系研究所以上學位，且至少必須完成三個學期的必修課程，包括生活方式、生涯發展、測驗與評量；2.至少

有三年碩士後（post-master）的專業生涯諮商經驗；3.必須經過有完整督導記錄之實習。在輔導單位至少有 25% 的時間從事生涯諮商或具備相同的諮商經驗，且在有諮商老師或大學諮商中心人員的督導下進行；4.由兩位同行的專家評估其生涯諮商技術；5.通過生涯諮商專業考試（Forrest & Stone, 1991）。

前述觀乎國內生涯輔導品質與成效的政策或評鑑機制，過去雖一直未曾建立，但在少數學者（如林幸台、蕭文，1992）與中國輔導學會（2007）推動《學生輔導法》的立法努力下，已稍具成效。自心理師法（行政院衛生署，2001）公佈實施後，更清楚地規範了諮商心理師應考的資格與應修習的相關專業課程。嗣後的《學生輔導法草案》或修正中的《高級中等學校法》（教育部，2007）也適當地規範了專任或專業輔導人員的設置與進用其所應具備的資格。未來學校輔導工作者需具備的能力條件將逐漸提升，至於現階段國內高中生生涯輔導作品質的維護機制，除了加強輔導教師在大學或研究所有關生涯輔導與諮商課程的專業訓練之外，仍有賴彼等在該領域課程的持續進修與訓練，方能有所精進。

四、高中輔導教師生涯輔導專業能力相關因素之研究

生涯輔導專業能力一直是學者們所關注的生涯議題，與之有關的相關影響因素研究亦不乏所見。國內更在教育部推動輔導工作六年計畫後，陸續有許多研究者針對各級學校教育階段與社輔機構的輔導人員進行一系列的研究。例如林幸台等人（1992）針對不同性別、年齡、服務年資、專業背景、服務學校之類型、規模、地區與升學率之高中輔導教師，在推展生涯輔導工作所需加強與增進之處進行研究。結果顯示，輔導教師對推展生涯輔導工作需要加強的部分，其平均數均達 3.30 以上，顯示其需求殷切的程度，其中以「充實生涯輔導專業知識」之需求最高，其次則較偏重於資源方面的需求，而在「加強與社會資源之聯繫與協調」方

面則反應較低的需求。就個人背景變項而言，本科系所畢業之輔導教師在「加強電腦輔助生涯輔導系統功能」的需求顯著高於相關系所畢業之輔導教師；在性別、年齡、服務年資上，則未發現有顯著差異存在。學校變項部分，則是中型學校的輔導教師在「加強電腦輔助生涯輔導系統功能」的需求顯著高於小型學校的輔導教師；不同學校地區之輔導教師，鄭熙彥與林義男（1992）調查各級學校（國小、國中、高中、高職、大專）現職 2240 位輔導人員及大學相關系所教授 102 人，以了解不同學校層級、畢業系所之學校輔導人員，對諮商、輔導計畫與行政、測驗與評估、同事諮詢、研究發展、生涯發展與輔導、家長諮詢與發展公共關係等八項學校輔導工作重要性的評估情形。結果發現，不論是本科系所、相關科系或非相關科系畢業的學校輔導人員對輔導工作重要性的評估等級完全一致。楊麗芬（1993）在國民中學輔導活動課程輔導成效影響因素的研究中發現，不同職務的教師在輔導知能的具備程度上有顯著差異，其中專任輔導教師、輔導行政人員優於擔任其他學科教師，輔導行政人員亦優於導師；而輔導本科系與相關系所組的教師又優於非相關系所的教師。鄭如安（1993）針對不同個人背景變項、環境變項與社會支持之國小輔導人員為對象，探討其輔導自我效能之差異情形。結果發現，不同職務、專業背景及工作年資的國小輔導人員，其在輔導自我效能上有顯著差異存在；不同學校規模與學校地區之輔導人員則未發現有顯著差異。

而田秀蘭等人（2000）以美國諮商及相關教育方案認可委員會(CACREP)所規定的訓練課程架構，針對 722 位國小教師（包括輔導教師、行政人員、一般教師），調查不同性別、年齡、專業背景、工作年資及職務在輔導工作八大領域方面所具備能力（即自我效能）的情形。經以單因子變異數分析後發現：不同職務的國小輔導人員，其在「生涯發展」自我效能分量表上沒有顯著差異存在；輔導本科系及相關科系的國小教師在「生涯發展」分量表的自我評

估比非本科系的國小教師為高。金樹人（2003）以 162 位參加初階生涯輔導培訓課程的人員為對象，調查不同性別、年齡、服務機構、職稱與工作年資在生涯輔導能力的勝任程度與需求情形。經描述統計分析後發現，整體受試者在「工作倫理與態度相關能力」與「行政管理能力」勝任程度最高；就各個分量表的勝任情形而言，因輔導年資不同而有差異存在，年資六年以下的整體勝任情形最低；六至 12 年者在「工作倫理與態度相關能力」勝任程度最高；12 年以上者在「工作倫理與態度相關能力」與「行政管理能力」的勝任程度一樣高。由此可見，輔導工作年資愈久，生涯知能的勝任程度有隨之提高的趨勢。

劉福鎔（2006）以全國高中職專任輔導教師為對象探討不同背景變項在專業承諾（含專業投入）上的差異情形，經單因子多變項變異數分析後發現，輔導教師之專業承諾並不因學校規模（輔導教師編制人數）之不同而有顯著差異。韓楷樑等人（2007）以事後回溯方式測量大一新生學生對其在高中時各項生涯輔導服務措施的受益程度，以作為高中輔導教師生涯輔導工作實施成效的外在效標及客觀性評量的標準。結果發現，各層面的平均數均在 3.09 以上，其中「生涯資訊評估」受益程度最高，其次是「教育與職業探索」，再次為「自我探索」，而在「生涯決定與計畫」方面則反應較低的受益程度。該等研究或許也間接證實了高中輔導教師生涯專業能力的表現。

國外類似的研究，如 Orlinsky 等人(1999)曾針對 3958 位治療師，探討彼等工作經驗與專業能力之間的關係。結果發現，專業能力的精熟程度與工作年資有正相關存在。而 Patton(2000)亦曾針對澳洲大學 137 位參與生涯輔導訓練方案的碩士學生，探討不同年齡、性別、學校類別（公私立）、學歷、是否接受生涯領域的特殊訓練在生涯輔導能力具備程度的差異情形。經描述統計及單因子變異數分析後發現，其具備程度依序為：「生涯教育與生涯輔導」、「生涯諮商」、「課程和方案設計」、

「組織、管理與諮詢」、「專業實務」、「資訊與資源」。且不因年齡、性別、學校類別之不同而有具備程度上之差異；而已具碩士學歷者在「課程和方案設計」及「生涯諮商」層面所具備的程度上則高於學士學歷者，畢業後曾接受各種額外生涯領域訓練（包括研討會、研習、工作坊與進修課程）者，其各種生涯能力具備的程度均顯著高於未接受額外訓練者。

Soresi 等人(2004)則曾針對 218 位參與生涯諮商在職訓練課程的生涯服務提供者，探討性別、年齡、生涯諮商服務年資、先前生涯諮商訓練的總量（需經過認證），與生涯諮商能力表現之相關情形。結果發現，工作年資與生涯自我效能並未達到顯著相關；先前生涯諮商訓練的總量（八至 200 小時），則與生涯自我效能中的「生涯問題的了解」、「教育諮商服務」、「生涯未定／生涯選擇」三個分量表均達顯著相關。Shen 和 Lowinger(2007)針對 203 位學校輔導教師所進行的諮商能力調查中發現，輔導教師有無特定的專業或課程訓練，以及輔導學生的實務經驗，在諮商專業能力表現上有顯著差異；而在性別、年齡、工作環境、服務年資、專業背景與一般性的實務經驗的關係上未發現有顯著差異。但一般而言，具有專業的課程訓練與實務經驗者比沒有者有較佳的專業能力表現。綜而言之，前述各項有關個人屬性與學校變項之研究結果，雖未盡一致或未定論，然而仍為生涯輔導專業能力不容忽視之重要影響變項，有繼續探討之必要。

五、研究目的

基於上述研究動機與相關文獻的探討，本研究擬以台灣地區高中輔導教師為調查對象，探討其生涯輔導專業能力的具備情形。具體而言，本研究之主要目的有下述三項：

- (一)分析高中輔導教師實施生涯輔導所應具備的專業能力。
- (二)探討不同專業職務個人變項與學校變項之高中輔導教師，生涯輔導專業能力的一般情況與差異情形。

- (三)綜合相關文獻與研究結果，提出有助提升高中輔導教師生涯輔導專業能力之具體建議，以為學校、教育主管機關、培訓機構，以及未來進一步研究之參考。

研究方法

一、研究對象

本研究以台灣地區（含台北市、高雄市）312 所高中的輔導教師為調查對象，以每校三人計，約 936 位。扣除預試樣本後，為期樣本具代表性，以分層比例抽樣 (proportional stratified sampling) 方式，按照北、中、南、東四區學校之比例(7：4：4：1)，以學校為單位叢集抽樣，正式研究樣本計抽取 112 所高中，其中北部高中 46 所 136 人、中部高中 34 所 100 人、南部高中 26 所 70 人、東部高中六所 16 人，共寄發量表 331 份，回收量表為 305 份，剔除作答不完整之量表三份後，有效回收率為 91.23%，有效樣本數為 302 人。其中主任輔導教師占 28.5%、組長占 16.2%、專任輔導教師占 55.3%；輔導諮商系所畢業占 45.7%、相關系所占 37.7%、輔導研究所 40 學分班占 8.9%、非相關系所占 7.6%；學士學歷占 48%、碩士以上學歷占 52%；輔導工作年資三年以下占 23.5%、三至五年占 17.9%、六至十年占 21.2%、11 年以上占 37.4%；參加生涯輔導相關訓練四小時以下占 20.8%、五至八小時占 19.2%、九至 16 小時占 18.5%、17 小時以上占 41.4%；學校規模 24 班（含）以下占 26.2%、25 至 48 班占 36.8%、49 班以上占 37.1%；輔導教教師人數（含主任輔導教師）二人以下占 18.2%、三人占 36.8%、四人以上占 45%。

二、研究工具

本研究以自編之「高中輔導教師生涯輔導專業能力量表」作為本研究工具。該量表係參酌生涯輔導專業能力方面的文獻及既有的評量工具，經預試、項目分析、正式施測等過程編

製而成。量表作答方式採 Likert 式五點量尺計分，共 51 題，內容包括一般生涯輔導能力（指瞭解生涯輔導理論、目標，具備生涯個別與團體諮商的技巧，實施生涯教育課程，協助學生探索自我等）、生涯評量能力（指實施、解釋並應用與生涯相關資料的評量技術與知識）、生涯資訊能力（指有助於學生未來適切發展有關的職業、教育，以及個人與社會方面的資訊）、生涯抉擇能力（指協助學生釐清生涯方向、學習按步就班達成生涯目標，以及學習做決定的技巧）、方案規劃與協調執行能力（指規劃、執行、傳達生涯輔導方案、瞭解輔導教師的角色與功能、學校組織運作的方式、具備協調合作、問題解決等能力），以及生涯諮詢能力（指瞭解諮詢理論、策略與模式，並能提供家長、其他教師生涯諮詢以間接協助學生生涯發展）等六個分量表。

本量表之信度採內部一致性信度，各分量表之 Cronbach's α 係數介於 .85 至 .95 之間，總量表為 .98。在效度方面，除請二位具領域專長的教授與一位現任高中輔導教師審題，使本量表具有專家效度外；在構念效度方面，使用內部一致性分析方法，計算各因素之間的相關，結果顯示相關係數介 .66 至 .82 之間，且均達統計上的顯著水準($p < .01$)。此外，本研究亦透過分層面單獨進行因素分析法（吳明隆，2005；劉淑慧，1995）進行量表因素結構之分析，各因素共可解釋全部題項反應的變異量分別為 60.85%、63.13%、53.86%、59.33%、55.19%與 64.81%。可知量表之信度與構念效度堪稱良好。

三、資料處理

除基本描述統計之外，本研究以單因子多變量變異數分析(one-way MANOVA)了解不同專業職務個人變項（包括職務、輔導諮商專業背景、最高學歷、輔導工作年資，以及生涯輔導相關訓練）與學校變項（包括學校規模及學校輔導教師人數）的高中輔導教師，在生涯輔導專業能力各層面「具備程度」之差異情形。

其差異若達顯著水準，則再進一步以區別分析(discriminant analysis)考驗其區別效果。

結果與討論

一、高中輔導教師生涯輔導專業能力表現狀況

若就不同能力層面而言，各層面的平均數介於 3.79 至 3.99 之間，其中在「一般生涯輔導」的能力表現最高($M=3.99, SD=.75$)，其次是「生涯抉擇」($M=3.89, SD=.78$)；而「生涯評量」的具備程度則最低($M=3.79, SD=.78$)，次低者依序為「生涯資訊」($M=3.81, SD=.82$)與「方案規劃與協調執行」($M=3.82, SD=.79$)。本研究發現與金樹人（2003），以及 Patton(2000)生涯輔導知能的研究結果頗為一致。究其原因，或與目前高中輔導教師可能因高中學生的生涯發展特殊性，以及學生必須在進入大學之前決定就讀的科系，因而在「一般生涯輔導」及「生涯抉擇」上投注較多心力所致有關；而「生涯評量」的能力表現最低，可能因生涯評量工具使用的情形較不被重視，或因評量工具不斷地推陳出新，使用者又缺乏專業訓練與實務經驗，而害怕或無法勝任生涯評量工作，致使輔導教師可能低估自身的具備程度，唯其真正原因為何，則有待進一步探討。

嗣後進一步分析不同個人特性、學校變項高中輔導教師的生涯輔導專業能力表現。在不同職務方面，主任輔導教師在總量表($M=4.40, SD=.49$)與各分量表之平均數，均較組長($M=3.76, SD=.57$)與專任輔導教師($M=3.79, SD=.54$)為高。本項發現與楊麗芬（1993）、鄭如安（1993）指出行政人員的整體輔導知能或自我效能高於專任教師之研究結果，頗為相近。或有可能為兼任行政工作的主任輔導教師，除需擔任專業輔導工作之外，亦需肩負協調、溝通，並規劃推動整體學校輔導工作，故對自己能否完成生涯輔導相關工作有較高的信心與效能預期；惟是否具有統計上的顯著意義，需進一步考驗。

在不同輔導專業背景方面，輔導諮商系所畢業的輔導教師，除在「生涯資訊」層面外，其他各層面與總量表($M=3.93$, $SD=.49$)之具備程度，均較其他三組教師為高；而非相關系所畢業之輔導教師，在各層面與總量表($M=3.44$, $SD=.56$)之具備程度最低。本項結果與田秀蘭等人（2000）發現本科系及相關科系畢業的國小教師之生涯發展自我效能高於非本科系之研究結果頗為一致。究其原因，可能因本科系所畢業的輔導教師，其所接受過的相關輔導與生涯發展課程訓練有助於提高其生涯自我效能的期待，進而影響其生涯輔導專業能力上的表現；惟是否具有統計上的顯著意義，需進一步考驗。

在不同學歷方面，碩士學歷以上的輔導教師，在各層面與總量表($M=4.01$, $SD=.51$)之具備程度，均較學士學歷的教師($M=3.70$, $SD=.55$)為高。本項研究發現與 Patton(2000)指出學歷會影響生涯輔導能力具備程度之研究結果類似。或有可能因碩士學歷以上的輔導教師，擁有較多諮商輔導專業訓練的機會，不僅有助於提升其生涯自我效能，對其專業角色也有較明確之認定，而有助於發揮其生涯輔導的專業能力；惟是否具有統計上的顯著意義，仍需進一步考驗。

在不同輔導工作年資方面，輔導工作年資 11 年以上之輔導教師，除在「生涯資訊」層面外，其他各層面與總量表($M=3.96$, $SD=.56$)之具備程度，均較其他三組教師為高；而年資未滿三年之輔導教師，在各層面與總量表($M=3.67$, $SD=.56$)之能力表現最低。本項研究與金樹人（2003）發現年資會影響整體生涯知能勝任情形的結果相符。或有可能因工作年資愈久，累積輔導的成功經驗愈多，對工作表現會有較佳的效能預期；而年資較淺者，可能因缺乏信心，所能體驗到的成功學習經驗也較少，致使產生預期較差的能力表現；惟是否具有統計上的顯著意義，需進一步考驗。

在不同生涯輔導相關訓練方面，最近一年內參加校內外生涯輔導相關進修活動 17 小時以上的輔導教師，在各分量表與總量表($M=3.93$,

$SD=.49$)之具備程度，均較其他三組教師為高；而參加生涯輔導相關進修活動 4 小時以下的教師，其專業能力表現最低($M=3.74$, $SD=.61$)。大體而言，參加進修活動時數愈多，輔導教師對能力具備的程度有愈高評價的趨勢。究其原因，輔導教師可能因經由參加額外的生涯領域訓練，習得相關生涯輔導相關知能之後，較能勝任並順利推展學校輔導工作，因而自認為在生涯輔導專業上有較高的能力表現。而此項研究發現，與前述不同輔導專業背景亦有相同的結果，均肯定專業訓練的重要性；惟是否具有統計上的顯著意義，需進一步考驗。

在不同學校規模方面，25 至 48 班及 49 班以上之輔導教師在總量表與各分量表之具備程度，均較 24 班以下組($M=3.73$, $SD=.46$)之輔導教師為高；且 25 至 48 班之輔導教師，除在「生涯評量」層面外，其他各層面與總量表($M=3.91$, $SD=.55$)之具備程度，亦高於 49 班以上組。本項研究發現，或有可能學校 25 班以上的輔導教師，即使因需面對繁雜的行政業務及一般學生的生涯輔導，但該類型學校大多地處城市，擁有較多的軟硬體設施、資訊的流通與更多人力的支援（林幸台，1993），其工作負荷量相對較低，且有較多專業發展的機會(Lee, 2005)，因而對於自己是否具備該項專業能力抱持較為肯定的態度；惟是否具有統計上的顯著意義，仍需進一步考驗。

在不同輔導教師人數方面，輔導教師人數三位（含）以下在大部分的層面與總量表($M=3.89$, $SD=.52$)之具備程度，均較四位以上組($M=3.82$, $SD=.59$)為高。本研究結果，若不考慮其他的因素，單就平均表現觀之，似乎看不出因人力不足或工作壓力而影響其專業能力之表現，反而可能會因權責區分、角色明確，工作重點清楚，願意承擔責任，而有較佳的工作表現（劉福鎔，2006；韓楷樑，1986），以致對生涯輔導各方面能力的表現有較佳的評價。此間與前述不同學校規模的輔導教師能力表現似乎有所矛盾，實則依法令規定 15 班設置一位專任輔導教師，輔導教師人數在三人以下者，有

表 1 不同職務的輔導教師生涯專業能力之區別分析摘要表

	非標準化區別函數係數		標準化區別函數係數		結構係數	
	函數一	函數二	函數一	函數二	函數一	函數二
常數	-3.84	-4.93				
一般生涯輔導	-.17	.28	-.74	1.23	.17	.89
生涯評量	-.02	-.01	-.08	-.03	.28	.60
生涯資訊	.01	-.03	.01	-.15	.39	.41
生涯抉擇	-.07	.02	-.47	.15	.31	.59
方案規劃與協調執行	.24	.04	1.59	.26	.75	.58
生涯諮詢	.05	-.23	.17	-.73	.52	.35
特徵值			.19	.01		
Wilks'λ			.83***	.99		

註：***表示區別函數 Wilks'λ 達.001 顯著水準
52.6%個原始組別觀察值已正確分類

可能是屬於 25 至 48 班的學校，因而在前後專業能力的表現上並不一致。惟輔導教師人數與專業能力之間的複雜關係為何？是否具有統計上的顯著意義，仍有待進一步釐清。

二、不同專業職務個人變項、學校變項的輔導教師生涯輔導專業能力之差異分析

為進一步了解不同個人變項與學校變項之輔導教師具備生涯輔導專業能力的差異情形，本研究繼續以單因子多變量變異數分析進行差異性之考驗，若有差異，則進一步以區別分析考驗其區別效果，並對各項研究結果逐一討論。

（一）不同職務專業能力之差異分析及區別效果

經以單因子多變量變異數分析後發現，不同職務輔導教師在專業能力之實際具備程度的差異考驗 Wilks'λ=.83，達統計上的顯著水準 ($F=4.75, p<.001$)。顯示不同職務的輔導教師，在專業能力之具備程度具有差異。

本研究進一步以區別分析區別不同職務之輔導教師，表 1 則顯示不同職務的輔導教師在生涯輔導專業能力具備程度之區別分析結果。共抽取二個典型區別函數，其特徵值分別為.19 及.01，Wilks'λ 值為.83 及.99 ($\chi^2=54.83, df=12$; $\chi^2=3.92, df=5$)，其中第一個典型區別函數達顯著水準，顯示此區別函數可以有效區別不同職務的輔導教師。

由標準化典型區別函數係數可知，函數一的「方案規劃與協調執行」相較於其他預測變項而言，在區別不同職務輔導教師之專業能力上具有較高的相對重要性，也顯示區別力較大。而主任、組長與專任輔導教師組之形心值分別為.66、-.03 及-.33，則顯示在「方案規劃與協調執行」方面，不同職務者有最大的差別，主任輔導教師在方案規劃與協調執行的具備程度高於組長與專任輔導教師。此區別函數區別不同職務輔導教師的總正確率為 52.6%。

就差異性比較而言，本研究與楊麗芬（1993）發現國中輔導行政人員所具備的整體輔導知能程度優於其他教師的研究結果，頗為一致；而與鄭如安（1993）發現國小輔導主任在整體層面及四個分量表的輔導效能，高於組長與輔導教師的結果亦相當一致。究其原因，或有可能輔導主任除一般行政業務外，亦負責規劃與推動整個學校的輔導工作，較有機會參與學校決策、與其他處室溝通協調，且曾經歷過相當的職務歷練，在組織體制中具有較高職務、地位與待遇，比起一般較低職務者（如輔導教師）相對感受較多的生涯選擇 (Forret & Dougherty, 2004; Kuijpers, Schyns, & Scheerens, 2006)。

表 2 不同專業背景的輔導教師生涯專業能力之區別分析摘要表

	非標準化區別函數係數			標準化區別函數係數			結構係數		
	函數一	函數二	函數三	函數一	函數二	函數三	函數一	函數二	函數三
常數	-3.75	-.59	-5.78						
一般生涯輔導	.22	.07	.01	.91	.27	.02	.79	.85	.50
生涯評量	.10	.15	-.16	.51	.74	-.80	.67	.28	.38
生涯資訊	-.16	.20	.21	-.74	.90	.98	.22	.29	.87
生涯抉擇	.04	-.21	.02	.26	-1.43	.11	.55	-.31	.66
方案規劃與協調執行	-.10	-.07	.02	-.68	-.48	.16	.36	-.14	.68
生涯諮詢	.13	.03	.12	.41	.10	.37	.52	-.03	.72
特徵值				.16	.01	.003			
Wilks'λ				.85***	.98	.99			

註：***表示區別函數 Wilks'λ 達 .001 顯著水準

37.4 %個原始組別觀察值已正確分類

(二) 不同專業背景之輔導教師生涯輔導專業能力的差異分析

經單因子多變量變異數分析後發現，不同專業背景的輔導教師，在專業能力之實際具備程度的差異考驗 Wilks'λ=.85，達統計上的顯著水準($F=2.80, p<.001$)。

接著本研究以區別分析區別不同專業背景之輔導教師，表 2 則顯示不同專業背景的輔導教師，在生涯輔導專業能力具備程度區別分析結果。共抽取三個典型區別函數，其特徵值分別為 .16、.01 及 .003，Wilks'λ 值為 .85、.98 及 .99($\chi^2=49.39, df=18$; $\chi^2=4.72, df=10$; $\chi^2=.80, df=4$)，其中第一個典型區別函數達顯著水準，顯示此典型區別函數能有效區別不同專業背景的輔導教師。

由標準化典型區別函數係數可知，函數一的「一般生涯輔導」相較於其他預測變項而言，在區別不同專業背景輔導教師有較高的相對重要性，也顯示區別力較大。而輔導諮商系所、相關系所、輔導研究所四十學分班，以及非相關系所輔導教師組之形心值分別為 .25、-.05、.05 及 -1.31，則顯示輔導諮商系所畢業的輔導教師在「一般生涯輔導」的具備程度，均較輔導研究所四十學分班、相關系所，以及非相關系所畢業的輔導教師為高。此函數區別不同專業背景輔導教師的預測正確率為 37.4 %。

就差異性比較而言，本研究發現與楊麗芬

(1993)、鄭如安(1993)、田秀蘭等人(2000)發現專業背景與生涯輔導效能之間有差異存在，且輔導諮商系所與相關系所在整體輔導效能、輔導推展效能，以及生涯發展效能，均高於非相關系所之研究結果，頗有相近之處。究其原因，或有可能因生涯諮商是奠基於諮商與心理治療理論之上(金樹人，1997)。本科系所畢業者，在專業教育階段必先修讀輔導原理、諮商理論與技術、團體輔導與諮商，發展心理學，以及心理與教育統計或測驗等基礎課程，在具備一般諮商心理的基本訓練之後，才能修習生涯諮商與輔導課程。由於具有紮實的知識基礎與專業訓練，故而對於涉及較核心且具基本能力特性的「一般生涯輔導」能力之具備程度，有較高的評價，惟真正原因為何，尚待進一步探討。

(三) 不同學歷之輔導教師生涯輔導專業能力的差異分析

經單因子多變量變異數分析後發現，不同學歷的輔導教師，在專業能力之實際具備程度的差異考驗 Wilks'λ=.91，達統計上的顯著水準($F=4.77, p<.001$)。

本研究進一步以區別分析來區別不同學歷之輔導教師。表 3 顯示不同學歷的輔導教師在生涯輔導專業能力具備程度區別分析結果。共抽取一個典型區別函數，其特徵值為 .10，

表 3 不同學歷的輔導教師生涯專業能力之區別分析摘要表

	非標準化區別函數係數 函數一	標準化區別函數係數 函數一	結構係數 函數一
常數	-6.53		
一般生涯輔導	.02	.10	.83
生涯評量	.10	.57	.93
生涯資訊	-.04	-.19	.69
生涯抉擇	-.01	-.09	.79
方案規劃與協調執行	.05	.35	.88
生涯諮詢	.10	.33	.88
特徵值		.10	
Wilks'λ		.91***	

註：***表示區別函數 Wilks'λ 達.001 顯著水準

63.6%個原始組別觀察值已正確分類

Wilks'λ 值為.91($\chi^2=27.49$, $df=6$)，顯示此典型區別函數可以有效區別不同學歷的輔導教師。由標準化典型區別函數係數可知，「生涯評量」相較於其他預測變項而言，在區別不同學歷之輔導教師具有較高的相對重要性，也顯示區別力較大。而學士與碩士以上（含博士）的輔導教師之形心值分別為-.32、.30，顯示碩士以上學歷的輔導教師，其「生涯評量」之具備程度較高，學士級較低。此區別函數區別不同學歷輔導教師之生涯輔導專業能力的總正確率為63.6%。

就差異性比較而言，本研究發現與Patton(2000)指出碩士層級在「課程和方案設計」及「生涯諮商」二方面之生涯輔導能力具備程度高於學士層級的研究結果，頗有相近之處。另有學者（金樹人，1997）認為生涯諮商奠基於諮商與心理治療理論上，生涯諮商師要比一般心理諮商師更多的專業訓練；故本項結果，或有可能碩士以上學歷的輔導教師，經由研究所諮商理論與實務、心理測驗與評量，以及相關生涯課程之學習，不僅有助於測驗與評量相關知能的提升，相對地也提高了「生涯評量」的能力，因而對該層面有較高的自我效能評價。

（四）不同年資之輔導教師生涯輔導專業能力的差異分析

經單因子多變量變異數分析後發現，不同輔導工作年資的輔導教師，在專業能力之實際具備程度的差異考驗 Wilks'λ=.86，達統計上的顯著水準($F=2.63$, $p<.001$)。

本研究進一步以區別分析，區別不同輔導工作年資的輔導教師，表4則顯示不同輔導工作年資的輔導教師在生涯輔導專業能力具備程度之區別分析結果。共抽取三個典型區別函數，其特徵值分別為.13、.03 及.01，Wilks'λ值為.86、.96 及.99($\chi^2=46.42$, $df=18$; $\chi^2=11.29$, $df=10$; $\chi^2=3.72$, $df=4$)，其中第一個典型區別函數達顯著水準，顯示此典型區別函數可以有效區別不同輔導工作年資的輔導教師。

由標準化典型區別函數係可知，函數一的「生涯評量」及「生涯資訊」能力在區別不同工作年資之輔導教師具有較高的相對重要性，也顯示區別力較大。而服務三年以下、三至五年、六至十年、11 年以上的輔導教師之形心值分別為-.41、-.43、.24 及.33，則顯示不同工作年資的輔導教師，其「生涯評量」與「生涯資訊」之能力表現有所不同，且顯示輔導教師專業能力的具備程度與年資有所關聯。此區別函數區別不同年資輔導教師的總正確率為40.4%。

就差異性比較而言，本項研究發現與鄭如安（1993）、金樹人（2003）、Orlinsky 等人（1999）均認為輔導自我效能隨年資增加、年資會影響整體生涯知能勝任的研究結果頗為一

表 4 不同年資的輔導教師專業能力之區別分析摘要表

	非標準化區別函數係數			標準化區別函數係數			結構係數		
	函數一	函數二	函數三	函數一	函數二	函數三	函數一	函數二	函數三
常數	-2.73	-5.58	-1.08						
一般生涯輔導	-.01	.22	.25	-.01	.94	1.07	.52	.73	.39
生涯評量	.22	-.06	-.23	1.12	-.33	-1.19	.70	.55	-.17
生涯資訊	-.24	.24	-.15	-1.08	1.08	-.67	.11	.81	-.17
生涯抉擇	-.06	-.08	.12	-.38	-.53	.82	.37	.46	.32
方案規劃與協調執行	.07	-.07	.01	.45	-.52	.04	.53	.43	.16
生涯諮詢	.14	.05	.01	.45	.17	.04	.54	.53	.13
特徵值				.13	.03	.01			
Wilks'λ				.86***	.96	.99			

註：***表示區別函數 Wilks'λ 達.001 顯著水準

40.4%個原始組別觀察值已正確分類

致。究其原因，若以社會認知生涯理論的觀點詮釋高中輔導教師的生涯輔導專業能力（蘇惠慈，2006；Perrone, Perrone, Chan, & Thomas, 2000），則可能因工作年資愈久，累積許多輔導實務經驗，對於生涯評量工具之使用更加精熟，成功經驗愈多，對工作表現較佳的效能預期；而對於有關個人、教育與職業，以及社會等方面的生涯資訊提供，也會有較高的自我效能評價。

（五）不同生涯輔導相關訓練之輔導教師生涯輔導專業能力的差異分析

經單因子多變量變異數分析後發現，不同生涯輔導相關訓練的輔導教師在專業能力之具備程度的差異考驗 Wilks'λ = .91，未達統計上的顯著水準($F = 1.48, p > .05$)。

上述研究結果顯示不同生涯輔導相關訓練的輔導教師，在專業能力之具備程度並無顯著差異存在，此與 Patton(2000)、Soresi 等人(2004)、Shen 和 Lowinger(2007)發現額外生涯領域訓練（包括研討會、研習、工作坊與進修課程，且需經過認證）有助於提高生涯輔導自我效能、課程和方案設計能力，以及生涯諮商能力的研究結果，頗不一致。究其原因，可能因國內每年所舉辦的生涯研習課程內容與方式大致類似，參加對象多有重複，無法以漸進的生涯輔導課程滿足再次參加學員的專業需求，

其不僅經驗上無法傳承，課程亦難以銜接（高世平，2002），以致效果未能彰顯；惟是否涉及學員的動機，授課教師的專業、實務經驗與能力、課程的難度，以及授課內容不符需求等原因，值得再深究。

（六）不同學校規模之輔導教師生涯輔導專業能力的差異分析

經單因子多變量變異數分析後發現，不同學校規模的高中輔導教師，在專業能力之實際具備程度的差異考驗 Wilks'λ = .93，未達統計上的顯著水準($F = 1.70, p > .05$)。

本研究顯示不同學校規模的輔導教師，專業能力之具備程度沒有差異存在，此與鄭如安（1993）發現學校規模不會影響國中輔導人員自我效能之研究結果，頗為符合；也與劉福銘（2006）的研究發現，高中職輔導教師專業承諾（含專業投入）不因學校規模之不同而有差異的結果相近。或有可能因服務於 24 班以下之輔導教師所負責的生涯輔導工作，相較於服務 25 至 48 班及 49 班以上之輔導教師而言，一樣也不少，在輔導實務經驗的累積中，對完成生涯輔導工作方面的任務頗具信心，因而不會因班級數而影響其對專業能力的自我效能評價。本研究發現與林幸台等人（1992）的結果不盡相同，其不僅可能因其使用的評量工具不同，而其使用之統計方法為描述統計，未進行顯著

性考驗，也是其原因之一。此外，也有可能因城鄉的教育、人力資源、資訊流通愈趨於接近，專業發展的機會不像美國城鄉學校輔導教師有如此明顯差距(Lee, 2005)所致；惟其具體原因為何，仍有待進一步確認。

(七) 不同輔導教師人數之教師生涯輔導專業能力的差異分析

經單因子多變量變異數分析後發現，不同輔導教師人數的輔導教師專業能力之實際具備程度的差異考驗 Wilks' λ =.95，未達統計上的顯著水準($F=1.22, p>.05$)。

本項研究發現，輔導教師生涯輔導專業能力之具備程度並不因輔導教師人數而有所顯著差異，而且此項結果與劉福銘(2006)的研究尚也有類似之處。姑且不論輔導教師人數編制為何，實際上大部分的學校生涯輔導工作是由一位輔導教師來負責推動。本研究結果，或有可能輔導教師人數越少，彼此溝通機會愈頻繁，關係愈好，上司與下屬對於工作的重要性有較一致的看法，負責之業務與角色較為明確(Fisher & Gitelsin, 1983)，更願意承擔責任，加上生涯輔導實務經驗的累積，因而對生涯輔導專業能力有較高的自我效能評價，表現出較佳的生涯輔導工作績效。惟與許多有關學校規模、輔導組織大小(輔導教師人力)與輔導工作成效關係之研究發現(韓楷樑, 1986; Lee, 2005)，學校愈大，人力、時間、經費，以及設備等資源愈充沛，而組織目標愈明確，工作壓力愈低的結果並不一致。這其中是否涉及評量的內涵，或其他如組織氣氛、人際關係、角色壓力、工作滿意度或個人特性等因素的影響，乃至這些變項和學校規模大小或有交互作用或調節效果的影響所致，仍待進一步探討。

肆、結論與建議

一、結論

本研究以臺灣地區公私立高中專任輔導教師為母群體，共抽取 302 位高中輔導教師為研

究樣本，探討高中輔導教師生涯輔導專業能力之表現狀況、不同專業職務個人變項與學校變項之輔導教師在生涯輔導專業能力表現上的差異情形，以及個人變項與學校變項對生涯輔導專業能力的區別效果。茲將本研究發現及結論說明於下：

(一) 描述性統計分析結果發現

1.高中輔導教師對在專業能力之實際具備情形，以「一般生涯輔導」與「生涯抉擇」二層面上的表現較高，而在「生涯資訊」與「生涯評量」方面則表現較低。2.主任輔導教師在總量表與各分量表之具備程度，高於組長及專任輔導教師；3.輔導諮商系所畢業的輔導教師，除在「生涯資訊」層面外，在總量表與其他各分量表的具備程度，均較其他專業背景的輔導教師為高；4.碩士學歷以上的輔導教師在總量表與各分量表的具備程度均高於學士學歷的輔導教師；5.輔導工作年資 11 年以上之輔導教師，除在「生涯資訊」層面外，其他各層面與總量表之具備程度，均較其他年資組教師為高；6.參加生涯輔導相關進修活動 17 小時以上的輔導教師，在各層面與總量表之具備程度，均較其他三組教師為高，且有進修時數愈多，具備程度愈高的趨勢；7.學校規模為 25 至 48 班之輔導教師，除在「生涯評量」層面外，其他各層面與總量表之具備程度，均較其他二組輔導教師為高；8.輔導教師人數為三位(含)以下在各分量表與總量表之具備程度，均較四位以上輔導教師為高。

(二) 單因子多變項變異數分析結果發現

1.主任輔導教師之「方案規劃與協調執行」具備程度顯著高於組長與專任輔導教師；2.輔導諮商系所畢業的輔導教師，在「一般生涯輔導」之具備程度，顯著高於輔導研究所 40 學分班、相關系所，以及非相關系所畢業的輔導教師；3.碩士以上學歷輔導教師在「生涯評量」之具備程度顯著高於學士組之輔導教師；4.資深的輔導教師在「生涯評量」及「生涯資訊」之具備程度均較資淺者為高；5.至於其他個人

及學校變項，如生涯輔導相關訓練、學校規模、輔導教師人數之輔導教師，在各項專業能力之具備程度上則無顯著差異存在。

（三）區別分析結果發現

1.「方案規劃與協調執行」能力在區別不同職務輔導教師的生涯專業能力上區別力較大，正確率為 52.6%，可推知，以此區別函數進行分類其效果不錯；2.「一般生涯輔導」能力在區別不同專業背景輔導教師的生涯專業能力上區別力較大，正確率為 37.4%，可推知，以此區別函數進行分類其效果尚可；3.「生涯評量」能力在區別不同學歷輔導教師的生涯專業能力上區別力較大，正確率為 63.3%，可推知，以此區別函數進行分類其效果頗佳；4.「生涯評量」及「生涯資訊」在區別工作年資輔導教師的生涯專業能力上區別力較大，正確率為 40.4%，可推知，以此區別函數進行分類亦有不錯的效果。

二、建議

本研究僅依據前述相關文獻與研究結果，針對有關單位、高中輔導教師，以及研究人員，提出若干建議事項與進一步研究之參考。

（一）規劃以學習者需求與個人特性為取向的生涯輔導知能進修課程

本研究發現，一年內參加校內外各種生涯輔導相關進修活動 17 小時以上的輔導教師，其專業能力之具備程度最高，且有進修時數愈多，具備程度愈高的趨勢。根據研究證實，實務經驗、教育方案與訓練，以及是否擁有証照與專業能力表現有顯著相關(Shen & Lowinger, 2007)。相關教育行政或培訓單位，宜針對輔導教師的個人特性，設計如輔導教師較為欠缺的「生涯資訊」與「生涯評量」、「方案規劃與協調執行」等適宜的生涯輔導進修課程或研習，並著重課程的銜接與授課方式的多樣性，隨時掌握時代脈動。在教學過程中應考量輔導教師的工作經驗與生活經驗之連結。而在各階段培訓課程完成後，亦應適度評估其學習成效

後發給修課或學分證書，以資證明與鼓勵。

（二）強化輔導教師在生涯評量與生涯資訊等實務工作的訓練

從不同輔導工作年資的結果發現，資深輔導教師在「生涯評量」及「生涯資訊」的具備程度，優於新進或年資較淺的輔導教師。故可由教育行政機構或受委託培訓之相關單位，編印有關生涯評量與資訊之刊物，辦理相關生涯輔導研討會及工作坊，並加強生涯測驗與評量、生涯與職業資訊分析與應用等課程的理論及實務訓練；或採行區域性實務研習、成長團體等方式，彼此分享工作心得，強化輔導工作的經驗交流與傳承，以協助資淺的輔導教師提昇其專業能力。

（三）積極參與生涯學科增能或進修輔導與諮商碩士專班，以提昇自我效能

本研究發現，碩士學歷以上、具輔導諮商專業背景者其生涯輔導專業能力具備程度均較高，且「生涯評量」相較於其他預測變項而言，在區別不同學歷之輔導教師具有較高的相對重要性，也顯示區別力較大。因此輔導教師除可參與相關教育行政機關所提供的在職進修與訓練，多研讀相關的測驗期刊，以充實生涯評量相關知能外；甚至於應本於不同的專業發展階段任務，以及學校環境的變化與高中課程變革之需要，藉由積極參加教育部委託開設之「高中生涯規劃」學科第二專長增能班或進修輔導與諮商相關領域之碩士在職專班，以厚實生涯輔導相關理論與實務之專業能力。

（四）輔導教師應多關注產業與職場環境變遷的全球化趨勢

本研究發現，輔導教師在「生涯資訊」層面的專業能力表現較差，實因受限於本身的專業訓練之外，亦與長久以來相對較為保守、封閉的學校環境及組織型態有關。因此輔導教師應強化與其他社群的互動關係，關注其他工作社群的職業發展狀況，掌握全球化經濟與產業趨勢的資訊。藉由帶領學生一起參訪不同行職業或工作體驗，以及與企業界互動等機會，深

入探詢產業經濟、社會與政治之間的關係，以協助學生獲得與職業世界有關的多元生涯資訊。

(五) 高中輔導教師生涯輔導專業能力之評量工具應進一步檢證其信、效度

本研究以自編「高中輔導教師生涯輔導專業力量表」作為研究工具，雖然經過信、效度考驗確認了量表的品質，但仍需進一步考驗其信、效度，以確認其結果穩定而有意義。因此，未來研究者可再針對不同屬性而同屬一母群體的不同對象（樣本團體），再次驗證量表的複核效度或效度概化的程度（韓楷樺，2002，2003），以發展更適切的研究與輔導工具，有效輔助生涯輔導發揮其功能。

(六) 個人變項、學校變項與生涯輔導專業能力的關係，有必要進一步探討

本研究與其他許多研究一樣，都在評量輔導教師或諮商師其所覺知到的專業能力，但卻可能無法評量到真正的能力(actual ability)。即便本研究有此限制，且在推論上也必須小心，但無論如何，本研究至少開啓了針對學校輔導教師（諮商師）生涯輔導專業能力的初探性研究，而未來更多有關於輔導教師對提供中學生生涯輔導與諮商服務等相關議題的研究，以及與專業能力表現有關的其他變項，諸如輔導教師的生涯抱負與動機、工作滿意度、工作上的職涯支持(career support at work)、人際網絡、學校地區、工作條件、組織結構與學校氣氛等個人與學校環境變項或情境特性(Lee, 2005; Kuijpers et al., 2006; Shen & Lowinger, 2007)，一併納入探討，應是值得關注的方向。

(七) 進行生涯輔導專業能力的課程設計、進修模式與推動成效之行動研究

可藉由探討美國、加拿大、英國等國對高中（職）學校輔導教師在生涯輔導專業能力的培育制度，並加以分析比較，以提供國內在專業培訓、進修模式與課程設計之參考外，未來亦可針對高中輔導教師與「生涯規劃」課程教

師之專業或課程訓練之成效進行行動研究，以為建構學校諮商方案的理論與實證基礎。

參考文獻

- 中國輔導學會（2007）。**研擬學生輔導法草案 期末報告（節錄）**。台北：中國輔導學會。
- 田秀蘭、王麗斐、王文秀、林美珠、林幸台（2000）。**國小輔導師資培育模式之研究：輔導工作成效與教師諮商自我效能**。八十八學年度師範學院教育學術論文發表會論文集。台北：教育部中等教育司。
- 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**。國立政治大學心理學系碩士論文，未出版，台北。
- 吳明隆（2005）。**SPSS 統計應用學習實務：問卷分析與應用統計**。台北：知城。
- 吳英璋（1994）。從不同層面的輔導區分輔導專業化的概念。**輔導季刊**，30(1)，3-6。
- 宋湘玲、林幸台、鄭熙彥、謝麗紅（2004）。**學校輔導工作的理論與實施（增訂版）**。彰化：品高。
- 林幸台（1993）。高中生涯輔導工作現況與需求之探討。**輔導季刊**，29(4)，8-16。
- 林幸台、陳清平、楊世銳、徐西森（1992）。**高級中學生涯輔導具體措施**。台北：教育部。
- 林幸台、蕭文（1992）。**先進國家輔導專業人員層級及專業標準制度之分析研究**。台北：教育部。
- 林家興（2000）。諮商與心理治療執業現況之調查研究。**師大學報**，45(2)，55-74。
- 林瑞欽（1999）。高中生的心理困擾與求輔意願、態度調查研究。**教育研究資訊雙月刊**，7(3)，132-159。
- 金樹人（1997）。**生涯諮商與輔導**。台北：東華。
- 金樹人（2003）。**生涯輔導人員課程設計後續研究**。台北：行政院青年輔導委員。
- 國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系

- (2008)。**92-96 學年度教育心理與輔導學系大學部各年級開課一覽表**。2008 年 5 月 5 日，取自 <http://www.epc.ntnu.edu.tw/epcweb/>
- 國立彰化師範大學輔導與諮商學系 (2008)。**92-96 學年度國立彰化師範大學輔導與諮商學系大學部課程架構**。2008 年 5 月 5 日，取自 <http://gc.ncue.edu.tw/>
- 康素蓉 (2003)。**綜合高中學生輔導需求評估之研究——以一所私立商業職業學校轉型綜合高中為例**。國立高雄師範大學輔導研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 莊珮真 (2003)。**高中生因應大學多元入學方案生涯決策之研究**。國立高雄師範大學輔導研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 莊慧秋 (2000)。青春的心，苦澀？**張老師月刊**，268，91。
- 高世平 (2002)。**生涯輔導工作人員能力指標建立暨生涯發展課程**。台北：行政院青年輔導委員會。
- 教育部 (2005)。**師資培育相關法規宣導手冊**。台北：教育部。
- 教育部 (2007)。**「高級中等學校法」草案首場公聽座談會**。2007 年 9 月 18 日，取自 <http://forum.nta.org.tw/v362/archive/index.php/t-2473.html>
- 區雅倫 (1993)。**推薦甄選的諮詢與選系輔導。選才**，14，35-38。
- 楊百川 (2003)。**高中生心理需求困擾之評量與調查研究**。國立成功大學教育研究所碩士論文，未出版，台南。
- 楊麗芬 (1993)。**國民中學輔導活動課程輔導成效影響因素之研究**。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 漆寶玲 (1997)。**中學階段啟智教育教師生涯輔導知能調查研究**。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 鄧志平 (1996)。**高中生選擇大學主修科系決策歷程之研究**。國立高雄師範大學輔導研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 蔣桂嫻 (1993)。**高中學生生活壓力、因應方式與身心健康關係之研究**。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 劉淑慧 (1995)。**個別諮商能力評量表使用手冊**。彰化：彰化師範大學輔導系。
- 劉福鎔 (2006)。**高中職輔導教師專業承諾影響因素模式驗證之研究**。國立彰化師範大學輔導與諮商學系博士論文，未出版，彰化。
- 劉鳳珍 (2005)。**16 萬考生的心事：分數、學費、就業**。**Cheeres 雜誌**。2005 年 6 月 30 日，取自 <http://www.cheers.com.tw/content/collage2005/c2005024>
- 鄭如安 (1993)。**國小輔導人員之社會支持、輔導自我效能與輔導成效之相關研究**。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 鄭熙彥、林義男 (1992)。**我國學校輔導人員專業教育內容及其效果分析研究報告**。台北：教育部訓育委員會。
- 行政院衛生署 (2001)。**心理師法**。2007 年 9 月 18 日，取自 <http://law.moj.gov.tw/Scripts/Query4B.asp?FullDoc=所有條文&Lcode=L0020098>
- 蘇鈺婷 (2002)。**在學青少年生涯發展之相關因素研究**。國立成功大學教育研究所碩士論文，未出版，台南。
- 蘇惠慈 (2006)。**高中輔導教師生涯輔導專業能力之研究**。國立臺中教育大學諮商與教育心理研究所碩士論文，未出版，台中。
- 韓楷樑 (1986)。**國中輔導教師角色衝突對其輔導工作效能之影響**。國立彰化師範大學輔導研究所碩士論文，未出版，彰化。
- 韓楷樑 (2002)。**成人生涯協助量表之信效度研究——一個效度複核程序的驗證**。**中華輔導學報**，11，37-69。
- 韓楷樑 (2003)。**成人生涯協助量表之信效度研究——生涯協助的概念與測量**。**國立台中師範學院學報**，17(2)，35-62。
- 韓楷樑、蘇惠慈 (2006)。**從高中學生生涯發展**

- 問題與需求談高中生涯輔導工作所面臨之挑戰——兼談生涯規劃課程實施之必要性。載於 2006 年**高中生涯規劃課程與師資培育研討會手冊**（頁 12-22）。國立嘉義大學：嘉義市。
- 韓楷檉、王世英、洪寶蓮（2007）：高中生涯輔導工作成效對大學生生涯決定狀態之影響。**教育資料與研究雙月刊**，77，75-96。
- American School Counselor Association. (2004). *The role of the school counselor*. Retrieved May 30, 2004, from <http://www.school-counselor.org/content.cfm?L1=9>.
- Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs. (2008). *The 2001 Standards*. Retrieved May 20, 2008, from <http://www.cacrep.org/2001Standards.html>.
- Diemer, M. A., & Blustein, D. L. (2007). Vocational hope and vocational identity: Urban adolescents' career development. *Journal of Career Assessment*, 15(1), 98-118.
- Fisher, C. D., & Gitelsin, R. (1983). A meta-analysis of the role conflict and ambiguity. *Journal of Applied Psychology*, 66, 305-309.
- Forrest, D. V., & Stone, L. A. (1991). Counselor certification. In F. O. Bradley (Ed.), *Credentiaing in counseling*. Alexandria, VA: Association for Counselor Supervision and Education.
- Forret, M. L., & Dougherty, T. W. (2004). Networking behaviors and career outcomes: Differences for men and women? *Journal of Organizational Behavior*, 25, 419-437.
- Hiebert, B., Collins, S., & Robinson, J. (2001). Needs Assessment of program planning and program development: A brief review. *The Alberta Counsellor*, 26(1), 11-26.
- Hoyt, k. B., & Lester, J. N. (1995). *Learning to work: The NCDA Gallup survey*. (ERIC Document Reproduction Service NO. ED 387 741)
- Kuijpers, M. A. C. T., Schyns, B., & Scheerens, J. (2006). Career competences for career success. *The Career Development Quarterly*, 55(2), 168-178.
- Lapan, R. T., Aoyagi, M., & Kayson, M. (2007). Helping rural adolescents make successful postsecondary transitions: A longitudinal study. *Professional school counseling*, 10 (3), 266-272.
- Lee, C. C. (2005). Urban school counseling: Context, characteristics, and competencies. *Professional School Counseling*, 8(3), 184-188.
- Magnusson, K., & Bernes, K. (January, 2001). Expressed career planning needs of youth in grades 7 to 12. In H. Suzin (Ed.), *Natcon Paper 2001*. Toronto, ON: Career Centre, University of Toronto.
- Mariani, M. (1998). Career counseling and facilitating: Standards for a new century. *Occupational Outlook Quarterly*, 42 (3), 30-36.
- National Career Development Association. (1997). *Career counseling competencies*. Retrieved March 30, 2005, from <http://www.ncda.org/pdf/counselingcompetencies.pdf>
- Orlinsky, D. E., Ronnestad, M. H., Ambuehl, H., Willutzki, U., Botersman, J., & Cierpka, M. (1999). Psychotherapists' assessments of their development at different career levels. *Psychotherapy*, 36, 203-215.
- Patton, W. (2000). Perceptions of training needs of career guidance personnel before and after a university program. *Journal of career development*, 26 (3), 175-190.
- Perrone, K. M., Perrone, P. A., Chan, F., & Thomas, K. R. (2000). Assessing efficacy and importance of career counseling competencies. *The Career Development Quarterly*, 48

- (3), 212-225.
- Pyne, D., Bernes, K., Magnusson, K., & Poulsen, J. (2002). A Description of junior high and senior high school students' Perceptions of career and occupation. *Guidance and Counseling, 17*, 67-72.
- Shen, Y. S., & Lowinger, R. F. (2007). School counselors' self-perceived Asian American counseling competence. *Professional School Counseling, 11*(1), 69-71.
- Soresi, S., Nota, L., & Lent, R. W. (2004). Relation of type and amount of training to career counseling self-efficacy in Italy. *The Career Development Quarterly, 52*(3), 194-201.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown., L. Brooks, & Associates (Eds.), *Career choice and development* (2nd ed., pp. 197-261). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Zunker, V. G. (2006). *Career counseling: A holistic approach* (7th ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

The Roles of Individual and School Situational Variables in Relation to Senior High School Counselors’ Career Competencies

Kai-Cheng Han ¹ Hui-Tzu Su ²

Abstract

The purpose of this study was to explore the roles of gender, job duties, professional backgrounds, educational levels, practical experiences, career courses training, school size, and numbers of school counselors in relation to senior high school counselors’ career competencies. Based on the self-revised scale, the scale of career guidance professional competencies of senior high school counselors, the researcher assessed 302 senior high school counselors in Taiwan by means of the descriptive statistics, one-way MANOVA and discriminate analysis. The main findings of the research were as follows: 1. School counselors have demonstrated their proficiency of career professional competencies. 2. The hierarchical differences of career professional competencies correlated significantly with different job duties, professional backgrounds, educational levels, and practical experiences. The results indicate that, “program design and coordinate performance” can discriminate the school counselors from different job duties. “General career guidance” can discriminate the school counselors from different professional backgrounds. “Career assessment” can discriminate the school counselors from different educational levels. “Career assessment” and “career information” can discriminate the school counselors from different practical experiences. Finally, based on the findings, the researcher provides suggestions for practical application in counseling and subsequent researches.

Keywords: Senior High School Counselors, Career Guidance, Career Professional Competencies

Kai-Cheng Han ¹ Department of Counseling and Applied Psychology, National Taichung University
kaicheng@mail.ntcu.edu.tw

Hui-Tzu Su ² Hou-Zong Senior High School in Taichung