

國立臺灣師範大學特殊教育學系
碩士論文

高中資賦優異學生生涯自我效能、生涯發展及生涯決定相關因素之研究

指導教授：林幸台 教授

研究生：黃惠瑄 撰

中華民國一〇〇年二月

國立臺灣師範大學學位論文授權書

本授權書所授權之論文為授權人在國立臺灣師範大學____教育____學院
____特殊教育____研究所____99____學年度第____1____學期取得____碩____士學位之論文。

論文題目：高中資賦優異學生生涯自我效能、生涯發展及生涯決定相關因素之研究

指導教授：林幸台教授

授權事項：

一、授權人同意非專屬**無償授權本校**將上列論文全文資料以微縮、光碟、數位化或其他方式進行重製作為典藏之用。本校在上述範圍內得再授權第三人進行重製。

二、授權人 同意 不同意 非專屬**無償授權本校及國家圖書館**將前條典藏之資料收錄於資料庫，並以電子形式透過單機、網際網路、無線網路或其他傳輸方式，提供讀者基於個人非營利性質之線上檢索、瀏覽、下載、傳輸、列印等利用。本校得將上述權利再授權于第三者。

三、論文全文電子檔上載網路公開時間：【第二項勾選同意者，以下須擇一勾選】

即時公開

自 103 年 9 月 1 日始公開

授權人姓名： (請親筆正楷簽名)

學 號： 696090168

中 華 民 國 100 年 2 月 18 日

致謝

寫論文就像是認識自己的過程，伸手進心裡，從前所有的點點滴滴，好的、壞的、對的與錯的都歷歷在目～

研究所三年半即將結束，本以為寫完論文的那一刻會欣喜若狂，沒想到心中卻是五味雜陳……是惆悵嗎？也不是，應該是不捨吧！不捨師大的老師、同學、學弟妹與曾經擁有的回憶。還記得老師上課精闢的見解、同學一起做報告並流連在師大夜市吃喝玩樂，實在讓人難以忘懷。

如今碩士班即將畢業，我最要感謝的是我的指導教授幸台老師，他就像個慈父般每在我最需要時給我力量。還記得第一次請老師擔任指導教授時，他用關懷的眼神、堅定的表情一口答應，我內心感動至今。每當我遇到困惑時，老師總是非常有耐心教導我，就算是雞毛蒜皮的瑣事，他也會拿出通訊錄一個個找學長姐協助我。有時自己進度耽擱有所延遲，老師竟熬夜至凌晨一、兩點回信替我解惑，我何其有幸，能遇到這麼棒的指導教授，他總是包容我的缺失，從來沒有教授的架子，總是替我設想，他真是我生命中的貴人。靜姿老師、美芳老師、裕豐老師、武典老師、昭儀老師、心怡老師，感謝老師在我碩班三年多的教導與鼓勵，讓我對資優教育有更深的認識。

在口試時，感謝金樹人老師遠從澳門來給我許多專業的建議，更讓我見識到從事學術的嚴謹姿態。感謝李乙明老師，他不斷熱心幫助我，告訴我確切的研究方向，更會在我遇到困難時義不容辭拉我一把。感謝于曉平老師，還記得您熱心借我使用研究工具，並回信解答我許多疑難雜症，從前我把您當成學姐請教，因為您總是這麼的親切，就算後來緊急拜託您，您也毫不猶豫地答應，實在令我非常感謝。

謝謝容伊學姐、治愷老師，因為有妳們不顧一切願意幫忙我，讓我可以多次到貴校施測、訪談，沒有妳們大力相助，我今天無法順利畢業，感謝妳們。

我的爸爸、姐姐還有在天上的媽媽，感謝你們無私的奉獻。從小媽媽嚴格的教導，讓我有最好的成長環境，她不顧自己的健康，熬夜陪我讀書，一大早準備早餐，還要解決我們生活上所有的困難，又要背負家庭的壓力，這份恩情實在令我難以報答。我的老爸每次都不顧自己的疲憊開車接送我，無論再忙再累每天都會在家煮飯等候我，爸爸也包容我所有的不愉快情緒，開導我、陪我度過寫論文的低潮。我的姐姐會傳授許多論文寫作祕方給我，並在我心情沮喪時幫我打氣，還記得我們一起念書寫論文的日子，雖然辛苦，但回想起來心裡還是有種甜甜的滋味。

感謝紹弘多年的陪伴，從碩班考試一路以來支持我，哭的時候安慰我、生氣的時候忍受我，心情苦悶時陪我出去玩，並在需要時給我建議或協助，真誠的謝謝你。

感謝我的同事，在我忙碌時替我打氣，並給我許多幫助。圓婷謝謝妳，沒有妳的指點不會有今天的論文，妳的細心與耐心真的給我很大幫助。于嘉總很有義氣幫忙我解決困難，文芳耐心和我討論質性研究的細節、並給我心靈上支持，佩憶分享質性分析過程，而偉菁、珮榕、宗原與家雯總是給我許多關懷，提醒我要注意健康。

玉樺、家杰學長與彥璋學長，感謝你們總在我急需時協助我，無論是統計上的難題或研究上的困惑，每次只要一通電話，你們總會熱情的幫忙，真的很感謝。

謝謝我的好朋友慧其，沒有妳我的文獻無法順利尋找，于芳、佳樺、怡君、小絹、育瑩、美如、曉真與淑嫻，有妳們鼓勵我，我才能堅持到現在。雅琪、芳慈、蕾雁、麗貞、筱薇、宗翰、彥融、冠銘、肇盛、垂芳，謝謝你們的關心，讓我在缺乏靈感有舒坦的對象。

外面一片寂靜，已經晚上十二點多，暈黃燈光的照映下，論文寫作的酸、甜、苦、樂將陪伴我一生……

高中資賦優異學生生涯自我效能、生涯發展及生涯決定相關因素之研究

摘要

本研究的主要目的在探討不同性別高中人文社會科學與數理資優生在生涯自我效能、生涯發展及生涯決定上的差異；並進一步探討資優生生涯自我效能、生涯發展及生涯決定主要影響因素與遭遇的困境。

本研究兼採量表調查及訪談兩種方式進行。量表調查對象以高中兩校之二、三年級人文社會科學與數理資優班共一百九十位學生為研究對象，使用「生涯自我效能量表」、「生涯發展準備度量表」與「生涯決定量表」為研究工具，以二因子變異數分析和二因子多變量變異數分析之統計方法進行處理；此外，更以這兩校高二人社與數理之轉出生及原班生為訪談對象，根據「訪談大綱」進行訪談，所得資料以質性分析進行處理。

研究結果摘述如下：

一、生涯自我效能部分

不同性別的高中人文社會科學資優生與數理資優生在生涯自我效能之交互作用沒有顯著差異($p > .05$)。就主要效果而言，性別與類別皆未達顯著水準($p > .05$)。

二、生涯發展準備度部分

不同性別的高中人文社會科學資優生與數理資優生在生涯發展準備度之交互作用沒有顯著差異($p > .05$)。就性別而言，女生在生涯探索顯著優於男生($p < .001$)。就類別而言，人文社會科學資優生在生涯資訊顯著優於數理資優生($p < .01$)。

三、生涯決定部分

不同性別的高中人文社會科學資優生與數理資優生在生涯決定之交

互作用沒有顯著差異($p > .05$)。就類別而言，數理資優生在結構與信心、個人衝突顯著優於人文社會科學資優生($p < .05$)。

四、生涯自我效能、生涯發展及生涯決定之影響因素及困難部分

1. 社會仍存在重理工的現象，這也降低人社資優生的信心，反觀數理資優生競爭的環境壓力，並未激發對自我的肯定。
2. 人社班的確豐富和拓展學生視野，讓他們更清楚未來方向，這也是數理資優生較缺乏的。
3. 資優生所面臨的生涯困境包含以下幾項，數理資優生多元興趣確實造成困擾，人社資優在這方面態度雖較堅定，卻會受父母期待而放棄自己夢想犧牲妥協；學生面臨人際上的疏離感，卻獨自默默承受；時間被壓縮，時間分配有壓力；人社班學生缺乏人脈以及外界不了解資優班造成困擾。
4. 學生規劃將來志向與就讀科系雖著重興趣，但父母意見仍是影響最終決定的關鍵，社會評價、出路與收入等現實因素仍會列入考慮。
5. 人社轉出生多為了將來要就讀自然組而轉班，數理轉出生則為了想專注在社團或人際因素而離開。
6. 部落服務學習深受學生喜愛，無論數理與人社資優生均體會出「不是我們給他們什麼，反而是他們給我們很多」的深刻感受。
7. 學生接受資優教育後，希望能調整課程，依興趣選課，並在數理資優增加服務性課程。

最後，研究者根據以上結果，提出若干建議，供教育輔導及未來後續研究之參考。

關鍵詞：資優生、生涯自我效能、生涯發展、生涯決定

A Research on the Career Self-Efficacy 、 Career Development and Career Decision-Making of the Gifted Students in the Senior High School

Hui-Hsuan Huang

Abstract

The purposes of this research were to compare humanities and social sciences gifted students with math and science gifted students in high schools concerning their career self-efficacy, career development and career decision-making, and to explore the influential factors and difficulties of career self-efficacy, career development and career decision-making for gifted students.

Data were collected from the questionnaire survey of 190 senior high school gifted students and interview of 8 gifted students (including gifted student transfers to regular class). The obtained data were analyzed by two-way MANOVA and two-way ANOVA and qualitative analysis on the interview protocols.

The main findings of this research were as follows:

1. As for the Career Self-Efficacy

Gender and group have no significant interaction effect on Career Self-Efficacy. There was no significant group difference in terms of career self-efficacy.

2. As for the Career Development

Gender and group have no significant interaction effect on career development readiness. The girls' scores in the career exploration was significantly higher than the boys' ($p < .001$). The humanities and social sciences group was significantly higher than the math and science group on the career information ($p < .01$).

3. As for the Career Decision-Making

Gender and group have no significant interaction effect on career

decision-making. The math and science group was significantly higher than the humanities and social sciences group on the 'structure and confidence' and 'personal conflict' ($p < .05$).

4. As for the influential factors and difficulties of career self-efficacy, career development and career decision-making

(1) The phenomenon of paying much attention to science and technology still exist in the society. That would decrease self-confidence on humanities and social sciences gifted students. On the other hand, math and science gifted students must sustain the competition and pressure. Nevertheless, that didn't encourage their self-confidence either.

(2) The humanities and social sciences gifted class explored the field of vision for students and lets them know direction in the future, whereas math and science gifted students lacked this superiority.

(3) Gifted students faced some career difficulties. For the "personal conflict" part, math and science gifted students faced career dilemmas because of their variety of abilities and interests. For humanities and social sciences gifted students, parents gave them pressure out of an expectation. And then, they had to give up their interests. Furthermore, some students felt emotionless, lack of time, fewer friends and others' misunderstanding.

(4) The key influential factors for choosing college majors were parents and interests. Social appraisal, income and better employment were also considered.

(5) The humanities and social sciences gifted students transferred to other class in order to majoring in math and science. And math and science gifted students transferred to other class for joining a club or interpersonal reason.

(6) All of the students liked service for minority study. They realized that it was not how much they gave, because they always gained more.

(7)The gifted students hoped that their school could adjust gifted curriculum or let students choose the course they like. Most importantly, it should add service course for math and science gifted students.

Finally, practical suggestions and future research directions were also discussed.

Keywords: gifted students, career self-efficacy, career development, career decision-making

目次

中文摘要

英文摘要

| | |
|-------------------------------------|----|
| 第一章 緒論 | 1 |
| 第一節 研究動機與目的 | 1 |
| 第二節 研究問題 | 5 |
| 第三節 名詞釋義 | 6 |
| 第二章 文獻探討 | 9 |
| 第一節 生涯自我效能、生涯發展及生涯決定之關係 | 9 |
| 第二節 生涯自我效能、生涯發展及生涯決定之影響因素 | 14 |
| 第三節 資優生生涯自我效能、生涯發展及生涯決定之相關研究 | 19 |
| 第三章 研究方法 | 39 |
| 第一節 研究架構 | 39 |
| 第二節 研究對象 | 41 |
| 第三節 研究工具 | 43 |
| 第四節 研究流程 | 50 |
| 第五節 資料處理與分析 | 52 |
| 第四章 研究結果與討論 | 55 |
| 第一節 不同性別高中人文社會科學資優生與數理資優生生涯自我效能之比較 | 55 |
| 第二節 不同性別高中人文社會科學資優生與數理資優生生涯發展準備度之比較 | 57 |
| 第三節 不同性別高中人文社會科學資優生與數理資優生生涯決定之比較 | 63 |

| | | |
|------|--|-----|
| 第四節 | 高中資優生生涯自我效能、生涯發展及生涯決定之訪談結果..... | 68 |
| 第五節 | 高中資優生生涯自我效能、生涯發展及生涯決定量化資料與訪談結果之綜合分析..... | 96 |
| 第五章 | 結論與建議..... | 103 |
| 第一節 | 結論..... | 103 |
| 第二節 | 研究限制..... | 106 |
| 第三節 | 建議..... | 107 |
| 參考書目 | | 111 |
| 附錄 | | 125 |
| 附錄一 | 生涯自我效能量表使用同意書 | 125 |
| 附錄二 | 高中學生生涯發展準備度量表使用同意書 | 126 |
| 附錄三 | 生涯決定量表使用同意書 | 127 |
| 附錄四 | 訪談大綱 | 128 |
| 附錄五 | 訪談札記 | 132 |
| 附錄六 | 訪談同意書 | 133 |

圖次

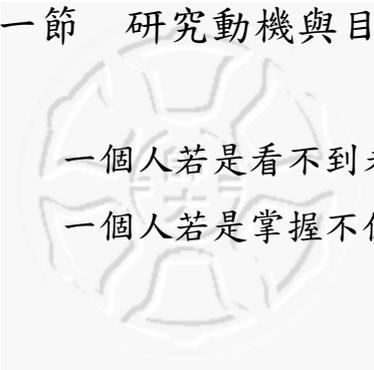
| | |
|------------------------------------|----|
| 圖 3-1 生涯自我效能、生涯發展及生涯決定情形之研究架構····· | 40 |
| 圖 3-2 生涯自我效能、生涯發展及生涯決定情形之研究流程····· | 51 |

表次

| | | |
|-------|--|----|
| 表 3-1 | 高二、高三人文社會科學及數理資優班學生人數····· | 41 |
| 表 3-2 | 訪談高二人文社會科學及數理資優生學生人數····· | 42 |
| 表 4-1 | 兩組學生在「生涯自我效能量表」之平均數與標準差····· | 55 |
| 表 4-2 | 兩組學生在「生涯自我效能量表」分數之二因子單變量變異 數分析摘要表····· | 56 |
| 表 4-3 | 兩組學生在「生涯發展準備度量表」之平均數與標準差····· | 58 |
| 表 4-4 | 兩組學生在「生涯發展準備度量表」分數之二因子多變量變 異數分析摘要表····· | 58 |
| 表 4-5 | 不同性別學生在生涯發展準備度量表分數之單變項變異數分 析摘要表····· | 59 |
| 表 4-6 | 不同類別學生在生涯發展準備度量表分數之單變項變異數分 析摘要表····· | 60 |
| 表 4-7 | 兩組學生在「生涯決定量表」之平均數與標準差····· | 64 |
| 表 4-8 | 兩組學生在「生涯決定量表」分數之多變量變異數分析摘要 表····· | 64 |
| 表 4-9 | 不同類別學生在「生涯決定量表」分數之單變項變異數分析 摘要表····· | 65 |

第一章 緒論

第一節 研究動機與目的



一個人若是看不到未來，就掌握不到現在；
一個人若是掌握不住現在，就看不到未來～

(金樹人，1997)

一、研究動機

日新月異的科技時代早已來臨，數位化與電腦緊緊地聯繫著各行各業，儘管如此，任何偉大的發明終究無法取代「人」的個體，因為所有科技的發展均來自於人類的需求。然而，高科技的飛躍進步，徹底改變了人的行為模式與人際關係，更讓社會既有的規範與人的思想態度產生衝突與矛盾，造成人更多的苦悶與疏離(楊國賜，2010)。網路無遠弗屆的縮短時空距離，看似提高了效率與效能，帶來前所未有的方便，但當學生終日沉溺在網路世界裡，反倒扼殺了求知的態度與創造的動力，如此極端稱頌科技，對校園抑或社會而言，到底是福還是禍？

過度強調專業技術輕忽人文素養，絕對是反教育的行為，更是病態的社會現象。一個人喪失了人的主體與本心，更遑論貢獻社會的服務熱忱，此乃違背資優教育的初衷。前中研院院長李遠哲曾說：「科學不是萬能的，人文和文化才可以提升人類到高層的境界，光靠科技是不能走入光明的遠景」(自由時報，1993/12/18)。由此可見，人文涵養的重要性是無庸置疑的，一個人真正的價值應該是在於他自己，任何外在的慾望與需求會轉變成好的或壞的，端視這個人如何應用它。雖說當年斯賓塞提出「什麼知識最有價值」的討論永遠不會有共識，而且隨著時代的變化也會產生差異，但不同類型的知識及其組合方式對人的素養形成具有不同的作用(張紅霞，2009)。反觀我國投注大量資源在理工教育，人文領域僅處於邊陲地位，如此可能導致具有人文社會學科研究潛能的學生也對理工科系趨之若鶩，這很容易誤導了學生的生涯決定，雖然有些人

文社會科學的學生表現傑出，但他們可能在「重理工、輕人文」的大環境下遭受歧視，這也很容易阻礙其未來生涯發展的方向。

民國八十九年「中華民國人文社會科學白皮書」描繪未來人文社會科學發展的藍圖，更直接陳述若只強調狹義的科技研發，會促使社會不同體系間不平衡的發展，甚至因此衍生層出不窮的問題。教育部長吳清基更在教育施政的理念與政策中揭櫫了全人教育與生命教育的重要，因此，培養五育均衡的適性教育、具備人倫道德觀與關懷社會的視野、實現人己物之和諧教育是必要的。民國九十七年在「資優教育白皮書」中更揭示了資優人才的智慧應當為國家、社會做出貢獻，因此資優生該回饋服務，使他們步入社會後能自我實現並成就他人。換言之，藉由優秀人才的帶領下，提升國家整體的競爭力，這種種均顯示出國家為培養人文社會科學人才不遺餘力，期盼拯救重理工輕人文的缺失。

民國八十年，教育部中教司長表示，人文社會類的服務業人才為社會所殷切需要，故當時挑選十六所高中，逐年規劃提升人文社會教育品質（中央日報，1991/9/4）。民國九十三年學年度起，台北市高中開放設立資優班，共分為七類別，其中人文社會科學類首度納入其中，並決定於北一女中、建中與中山女中三校增設人文社會科學資優班，使台北市高中未來的資優教育能朝向語文、人文社會與數學、自然科學等多元方向發展，並達到資優教育全人發展的目的，在多元才能開展、發揮潛能外，更具備高度責任感能利他、愛人。在國外的資優教育中，人文社會科學資優領域並未獨立設置資優班，筆者認為，並非國外不強化人文社會科學的重要性，而是國內長期以來過度功利導向的教育目的與社會價值，迫使政府必須在具有指標性的資優教育中特別讓人文社會科學獨立出來，以突顯其扭轉理工與人文教育長期不平等對待之用意。

資優學生為國家未來提升競爭力的主要來源，資優教育的發展也獲得許多國家的重視。資優教育重要的目標之一就是在發展資優或特殊才能孩子的潛能，使在不同領域成為卓越的人才(毛連塏，1995)。此外，資優生在職業生涯發展歷程是否順遂，不但攸關其個人理想能否實踐，

更關係著他對國家社會的貢獻及影響，因此，資優生的生涯發展議題不可輕忽之。但過去在推廣資優教育時，重視發掘資優學生、培養優秀人才，更著重在課程教材的發展，較少以生涯發展的觀點來輔導資優學生(陳長益,1993)。盧台華(1989)認為資優生雖然興趣相當廣泛與多樣化，唯其在生涯發展方面的興趣卻顯得相當狹窄。林幸台(1993)研究發現高一資優生對生涯的理念並不完整，甚至有若干偏差的觀念。吳怡君(2000)研究發現大台北地區約有三分之一的高中新生都有相當高的「生涯困擾」。蔡美華(2002)選擇高中數理資優生共 545 人進行研究發現，高中資優生的生涯發展準備度偏低。且 Erikson 在 1963 年認為高中時期的青少年正處自我認同與角色混淆的關鍵期，對於所接收到的訊息開始質疑，因此一個目標明確的生涯概念，正好可作為其實現自我概念，統整個人過去與未來所有心理層面的重要工具(引自郭蓓蓉,2007)。由上述發現，資優生的生涯發展問題不可等閒視之，應更加看重才是。

生涯理論大師 Super 曾對生涯提出見解，認為生涯是生活裡各種事件的演進方向與歷程，統合個體一生中各種職業和生活角色 (Super, 1976)。生涯歷程中的行為、思考模式、情緒反應均會受到生涯自我效能的影響(林幸台,1988；謝宏惠,1990)，且生涯發展論更視生涯發展歷程為個人一連串生涯抉擇的總合。良好的生涯發展或做一個好的抉擇行動時，能有機會去了解自己的狀況，以及嘗試探索各種可能的條件，是一件無庸置疑又極重要的工作 (Goodson, 1981)。因此，協助高中生認識自我，擁有高度生涯自我效能，建立良好的生涯發展，進而做出最適合自己的生涯決定實為一重要的課題。是故，研究者希望深入了解資優生在生涯方面所遭遇之困境，以提供生涯發展教育之參考。

除了個體本身因素外，父母在資優生的生涯發展中扮演舉足輕重的角色(陳昭儀,1991)，在現今開放的社會裡，父母在其生涯發展中的角色與地位也是我們想探討的。而兩性議題在生涯領域中從未缺席，性別對男女生自我效能之影響，一直都是研究生涯發展學者所關心的。除了性別外，就讀類組似乎也影響生涯決定，邱卉綺(2005)研究顯示，就讀

不同類組的高中生在生涯決定時亦產生差異。本研究欲藉由選擇不同性別及不同類組之安排，來比較其在生涯相關變項上是否有差異。

研究者從諸多文獻中發現，國內、外關於人文社會科學資優生在生涯方面的探討甚少，國內僅有于曉平(2007)曾針對全國八所高中之女性資優生進行生涯自我效能與生涯發展之研究，發現語文或人文社會資優生之生涯自我效能及生涯發展均較數理資優班高，但筆者發現，其研究對象為高一學生，筆者認為高一學生進入資優班時間較短，對人文社會科學及數理資優之概念可能不較高二、高三學生完善，且此研究對象為女性資優生，針對男性人文社會科學及數理資優生在生涯方面的探討較為缺乏。是故，本研究將研究對象設定為高二、高三學生，且涵蓋了男生與女生之人文社會科學及數理資優生，並在量化資料外更增加訪談法以補充量化資料之不足，如此質量並重的方式實施，期望能對人文社會科學和數理資優生在生涯方面有深入的探討。而于曉平(2005)研究高中數理資優女生選擇進入基礎科學科系之歷程發現，高二、高三生在科系選擇上有顯著差異，學生到了高三對選系才較有自己的想法，這顯示出高三對數理資優女性而言是選擇進入科學領域極為關鍵的階段，且研究更顯示出高達三分之二的高二生對未來升學選擇感到困擾，因此，針對高二和高三進行生涯輔導是刻不容緩的事。是故，研究者選擇高二、高三生作為研究對象實有重要考量。又白瑩潔(2007)探討人文社會科學資優生對課程的詮釋與看法中發現，人社課程有助提升學生對人文社會科學的興趣並發展多項能力。張瑜真(2006)研究人文社會科學資優班課程之相關影響因素發現，人社資優班的成立有助及早激發學生興趣及培養相關知能，但也提出升學主義會影響學生投入程度及高三課程規劃方式，社會刻板印象與價值觀衝擊男校人文社會科學資優班的實踐。由此觀之，人文社會科學資優班成立之初衷，是否受升學主義及社會價值觀而對人社資優教育的實施產生影響？且此現象是否直接或間接影響學生整體的生涯發展及生涯決定？這是研究者想深入探討的。

筆者去年於高中資優班及行政處室實習，發現人文社會科學資優班

比起數理資優班有較多學生轉出的趨勢，這種現象實在令我感到疑惑與好奇，是不是升學主義使得人社班淪為制度下的跳板？或學生在決定進入人社班時對自我之生涯決定仍屬不確定狀態？抑或是學生在選擇就讀人社班時並非出自於自己的意願？因此，研究者希望透過對兩所高中資優班之研究探討，分析其在生涯自我效能、生涯發展及生涯決定的情況與困境，試圖解釋人社資優班學生轉出率較數理資優班高的情形，和其生涯自我效能、生涯發展及生涯決定的情形是否有關？藉由本研究，給予資優班實施現況之建議，希冀對現存問題有所助益，以促使當初設立資優班的願景實現，並達到開展潛能又擁有人味兒的資優教育理想。

二、研究目的

基於上述之研究動機，本研究一方面以調查研究法，了解高中資優生在生涯自我效能、生涯發展及生涯決定之情形；另一方面利用訪談法，透過研究者與參與者實際的互動及語言的交談中，了解其內心層面及主觀意見，理解受訪者在生涯上所遭遇的問題，此能補充量化資料之不足。大致上而言，本研究的目的是如下：

- (一)了解不同性別的高中人文社會科學資優生與數理資優生，其生涯自我效能、生涯發展及生涯決定之情形。
- (二)了解高中人文社會科學與數理資優生其生涯自我效能、生涯發展及生涯決定之影響因素。

第二節 研究問題

針對研究目的，本研究欲探討下列問題：

- 一、不同性別的高中人文社會科學資優生與數理資優生之生涯自我效能是否有顯著差異？
- 二、不同性別的高中人文社會科學資優生與數理資優生之生涯發展是否

有顯著差異？

三、不同性別的高中人文社會科學資優生與數理資優生之生涯決定是否有顯著差異？

四、高中人文社會科學與數理資優生在生涯自我效能、生涯發展及生涯決定上可能遭遇的困難為何？其原因為何？如何輔導？

第三節 名詞釋義

一、人文社會科學資優：

依據特殊教育法(2009)第四條所稱資賦優異，乃在一般智能、學術性向、藝術才能、創造能力、領導能力與其他特殊才能有卓越潛能或傑出表現者。人文社會科學資優係在學術性向中人文或社會科學領域較為優異者。「人文社會科學資優班」即自民國九十三年度起，台北市教育局開放各公私立高中申請設置七種類型的學術性向資優班之其中一類(劉貞宜、王曼娜、林佳慧，2004)，目前全國僅有建國中學、北一女中及中山女中三所通過設班審查。人文社會科學資優班之設班目的在提供一個適性發展的氣氛，營造人文學習的環境與支持系統，導正社會價值觀，讓學生的生涯選擇更貼近自己的夢想(建中人文及社會科學資優班籌備小組，2004)。本研究指的人文社會科學資優生係指在高中階段經鑑定後就讀人文社會科學資優班之學生。

二、數理資優：

依據特殊教育法(2009)第四條所稱資賦優異，乃在一般智能、學術性向、藝術才能、創造能力、領導能力與其他特殊才能有卓越潛能或傑出表現者。數理資優係在學術性向中數學或自然科學領域

較為優異者。本研究指的數理資優生係指在高中階段經鑑定後就讀數理資優班之學生。

三、生涯自我效能：

自我效能理論由 Bandura 所提出，自我效能是人在追求目標時，認為其行為能夠有效執行的一種內在信念。生涯自我效能是一個人正在進行生涯選擇或決定時所展現出的信心程度，也包含他對自我的評價 (Lent & Hackett, 1987)。自我效能理論提供了一個非常有參考價值的依據，能更明白了解生涯選擇行為者的內在歷程 (Kelly, 1993)。本研究指的生涯自我效能係指在「生涯自我效能」量表上之反應情形。

四、生涯發展準備度：

Super 認為生涯發展就是個人的自我在不斷經歷各種學習、角色扮演中，透過現實的考驗而展現其潛能的過程(引自林幸台，1993)。生涯是一個終身的歷程，它牽涉到許多選擇與安排，一般而言，生涯發展分成四個階段：生涯知覺、生涯探索、生涯準備與生涯同化，在高中時期應特別重視生涯準備階段，但這不只是涉及職業訓練，還包括更廣的範圍，應涵蓋生涯選擇與準備 (盧台華，1989)。在此，生涯發展準備度係指個人為了做成暫時性的生涯規劃所具備的背景知能程度(蔡美華，2002)。本研究之生涯發展準備度乃在「高中學生生涯發展準備度」量表上之反應情形。

五、生涯決定：

當事人基於某些基準或規範，從數種可能的生涯方案中，選取一個最有利的方案(張添洲，1993)。亦即個人在諸多選擇之間權衡評估，並決定投入適當的教育或職業領域(彭一芳，1994)。本研究指的生涯決定係指在「生涯決定」量表上之反應情形。

第二章 文獻探討

本章的主要目的在探討與本研究有關之相關理論與研究。第一節敘述生涯自我效能、生涯發展及生涯決定之關係；第二節探討生涯自我效能、生涯發展及生涯決定之影響因素；第三節探究資優生生涯自我效能、生涯發展及生涯決定之相關研究。

第一節 生涯自我效能、生涯發展及生涯決定之關係

一、生涯自我效能、生涯發展及生涯決定之意義

林幸台(1987)替生涯一詞下定義，生涯包括個人一生所從事的工作，以及其擔任的職務、角色，但同時涉及其它非工作或職業的活動。Super (1990) 提出生涯發展是一個以生命發展階段 (life stage) 為焦點的觀念，將生涯抉擇看為在生命歷程中不斷演變的任務。蕭鈞育(2003)認為生涯是個人所有經驗的整合，也是一連串計畫、選擇與發展的歷程。生涯理論大師 Super (1976) 曾對生涯 (career) 提出見解：「它是生活裡各種事件的演進方向與歷程，統合個人一生中各種職業和生活的角色，由此表現出個人獨特的自我發展組型；它也是人生自青春期以迄退休之後，一連串有酬或無酬職位的綜合，除了職位之外，尚包括任何和工作有關的角色，甚至也包含了副業、家庭和公民的角色。」(p. 4)林幸台(1987)曾歸納生涯所涉及的內涵，與個人整體生活有密切關聯，舉凡食、衣、住、行、育、樂各方面的活動與經驗均涵蓋其中。

(一)生涯發展

Super 認為生涯發展事實上就是個人的自我在不斷經歷各種學習、角色扮演中，透過現實的考驗而展現其潛能的過程(引自林幸台，1993)。生涯是個人所有經驗的統合，生涯發展為一終身的歷程，生涯發展歷程涉及個人各方面生活目標的選擇與安排歷程。一般而言，生涯發展分成四個階段：生涯知覺、生涯探索、生涯準備與生涯同化，在高中時期應

特別重視生涯準備階段，但這不只是涉及職業訓練，還包括更廣的範圍，應涵蓋生涯選擇與準備(盧台華，1989)。簡言之，生涯是每個人一生中連續不斷的發展歷程，包含了在家庭、學校與社會等活動和經驗的累積，從中塑造了個人獨特的生活方式與發展方向。高中時期應特別留意學生是否處於準備好的狀態，在態度上與知能上是否足夠面對未來社會是很重要的。

(二)生涯自我效能

生涯自我效能係指個人對其生涯選擇和適應有關行為效能之判斷，亦即個人對自己生涯能力的自我評估 (Lent & Hackett, 1987)。Bandura 在 1986 年認為生涯自我效能是個人對自己生涯所具備能力之評估，乃關乎個人生涯之自我與週遭環境之覺知能力(引自簡文英，2001)。Bandura 提出自我效能的概念，認為自我效能不是一種消極被動的特質，也非固定不變的，它是屬於自我系統中動態的層面，包含認知、社會及行為的次技巧之衍生性的能力，具有統整行動進而達成目的的作用(引自楊淑萍，1995)。因此，自我效能會對行為、思想和情緒產生不同的影響，它也是一種人格特質，也是對某種特殊情境的反應狀態。換言之，學生所具備生涯自我效能關乎自己對未來生活所具備的信心程度，並進而影響實際行為，資優生有較優異的能力是否具備對未來生涯足夠的肯定是不容忽視的。

(三)生涯決定

生涯決定係當事人基於某些基準或規範，從數種可能的生涯方案中，選取一個最有利的方案(張添洲，1993)。在面臨生涯諸多選擇之間的權衡評估，抉擇其目標確定的程度及其相關過程反應(林清文，1994；彭一芳，1994)。亦即個人在生涯發展過程中，每當猶豫不決時，能謹慎地考慮各項相關事項，評量分析每一種解決方法的利弊，在做最終選擇的過程(鍾雅怡，2008)。Jepsen 和 Dilley 於 1974 時認為生涯決策行為是個人以有意識的態度、行動與思考，選擇學校或職業，以符應社會期望的一種反應。此行為的發生涉及決策者、決策的情境(社會期望)及有關

決策者個人內在與外在的資料三方面，其中決策的歷程有一大特性，個人會根據主觀的可能性與價值之高低，綜合判斷以選擇可得到最大收穫的途徑(引自林幸台，1983)。也就是說，個體的信心將引導他了解自我決定、考慮決定因素並做最後的生涯決定。生命乃由許許多多的生涯決定形塑而成，前一個決定可能影響接下來許多決定，任何決定對個人都有相當程度的影響。綜上所述，生涯抉擇固然受到環境與他人影響，但自我仍是決定的主體。

二、生涯自我效能與生涯決定在生涯發展之重要性

華人社會很注重學業和職業成就(金樹人，1997)，因此個人的夢想亦常與超凡的成就有關。很多青少年會訂出較高的學業和職業目標，當不能達到這些「夢想」時，便會感到很失敗，甚至放棄繼續追求夢想。

楊佳穎(2003)指出今日亞洲複雜的社會變遷及無法控制的經濟情況，致使人們很難確認自己的目標及價值，因為找不到目標及價值的定位，在複雜多變的社會下，人們面對生涯選擇時，自是感到茫然、猶豫、不踏實，對於生涯探索及規劃的需求自是不可或缺。

(一)在生涯自我效能方面

人的一生中會經歷許多不同的角色，這些不同角色間的變換需靠自我概念來整合，這和生涯自我效能的觀念不謀而合。此外，一個人發展到某階段時，若能對過去的自己多加關注，進而更努力當下，相信對整體生涯發展會有更多助益(曾淑容、莊佩珍，1995)。一個人追求生涯上的成功必須仰賴每個階段在認知及社會能力的精熟，而這些能力的養成必須依靠高自我效能。換言之，尋求生涯每階段充分發展需要特殊領域的知識和技能，也必須具備足夠的意志力，也就是相信自己有實現目標的一天，這正是高自我效能者會努力去追求的生涯成功。在成長的過程中，個體自我效能的形成和發展，深受家庭、學校和社會等交互作用影響，且每一階段的發展任務不同，要面對的挑戰也不一樣，以致個體必須不斷修正自己的生涯效能知覺，使個體發揮最大之功能，達成未完善

之生涯發展(楊淑萍, 1995)。生涯發展歷程中的行為、思考模式、情緒反應均受生涯自我效能影響(林幸台, 1988; 謝宏惠, 1990)。Katz (1973)認為一個人的生涯發展受外在因素影響外, 個人自身所具有的許多特質亦佔十分重要的份量, 除了傳統強調的性向與興趣等特質外, 更重要的是個人的價值觀念、成就動機及性別角色意識等心理層面。職是之故, 效能會影響動機水準, 欲達成生涯發展之標的, 需要有高生涯自我效能者相信自己, 也不斷評估自己現況能力並修正之, 才能朝向自己的生涯目標邁進。

(二)在生涯決定方面

生涯發展論視生涯發展歷程為個人一連串生涯抉擇的總合。

Krumboltz 在 1983 年主張生涯決定技能像其他許多技能一般, 係由日常學習經驗所累積而來, 又因每個人的學習經驗有別, 會從經驗中發展出「私密性規則」(private rules)(引自吳芝儀, 1995)。是故, 每個個體由日常的經驗累積而形成對自我的信心與成功的期待, 勢必將影響其生涯歷程中各項決定。根據發展心理學、自我心理學的原理原則所提出的生涯發展論, 強調生涯選擇為一長期發展的歷程, 因此特別注重個人發展階段中, 自我的發展以及各階段生涯發展任務與生涯成熟的意義。亦即, 個體在每階段發展成功與否, 與其生涯選擇及決定的能力密切相關。一個人生涯發展準備狀態的成熟於否, 也很可能直接反映在當下抉擇上。個人的生涯決定從家庭成長背景、求學環境中, 受到家長的價值觀、學校教師及同儕的影響, 表面上看起來和長遠生涯發展毫無關聯, 事實上是緊密結合的。選學校、選組、選科系, 以至於將來職業選擇, 每選擇一次, 就朝著未來職業目標更邁進一步, 這每個階段都需要各種必要的生涯抉擇。因此, Tiedeman 和 O'Hara 的理論認為生涯發展事實上就是一連串抉擇的總合, 實替上述說法作最佳詮釋。

Kelly (1955) 認為由於每一個人皆以其獨特的方式來建構他周遭的世界, 因此具有獨特的想法來判斷生涯選擇。而這些生涯想法是個體生涯發展歷程中各項經驗所匯聚而成, 故隨著生涯經驗之發展而有變化。

田秀蘭(2001)提到每個人對自己生涯的解釋不同，同一個人隨著年齡的轉變，在不同時期對生涯也很可能會有不同的解釋。因此，個體之生涯發展當下屬於怎樣的準備狀態，很可能影響生涯決定的方向與結果。

Super 將個人的生涯發展分成了成長、探索、建立、維持以及衰退五個階段，並提出各階段所應完成的發展任務。高中學生正好處於 Super 探索階段中的試探期與過渡期兩個次階段，此一階段主要在學校、休閒及各種學習、工作經驗中，不斷地進行自我檢討、角色試探、對職業的探索及應驗，藉以尋找生涯目標，因此將職業喜好逐漸具體化、特殊化，進而實際決定職業。Super 更提出生涯發展成熟需包含一些層面，其中包含對生涯選擇的關切、生涯選擇的一致性、生涯選擇的睿智等，而這些均是生涯決定的要件。職是之故，生涯發展準備度愈充足，愈可能達到生涯發展的目標，也就愈能正確替生涯做決定。

綜上所述，生涯自我效能可說是生涯發展的開始與動力，生涯決定則是生涯發展每階段的具體行動，而生涯發展則是一連串生涯抉擇的過程與結果，反過來說，生涯發展準備度又是促使生涯決定的隱形力量，三者環環相扣。Kelly (1993) 提出在生涯選擇和生涯發展中，生涯自我效能已經被鑑別為非常重要的變項，此又更加說明三者生涯中密不可分且具備重要的價值。事實上，青少年期及青年早期，最容易面臨生涯選擇的難題，因此青少年學生的生涯未定向一直是生涯輔導界最為關注的問題。林幸台(1983)指出，青年期生涯輔導的重點，主要在於「不確定」狀態的診斷與輔導。因此，本研究希望能透過對高中資優生生涯現況的了解，提供教育上之建議與參考。

第二節 生涯自我效能、生涯發展及生涯決定之影響因素

本研究欲探討不同性別與類別之高中資優生在生涯自我效能、生涯發展及生涯決定的情形，故在此探討有關性別與類別及其它因素影響生涯變項之情形。

一、性別因素

性別議題在生涯相關研究中屢見不鮮，從早期以男性為主體的生涯發展模式，逐漸發展出針對女性之生涯模式，如 Betz 與 Hackett 的女性生涯發展自我效能取向、Farmer 的女性生涯動機理論及 Horner 的女性害怕成功理論均有深入的探討。

民國 94 年發布的「青少年政策白皮書綱領」中探討兩性教育水準發現，雖然兩性在大學教育程度相當，但大學階段，女性就讀人文社會相關科系是男性的兩倍，男性就讀科技相關科系則是女性的兩倍多。在碩士、博士學位方面男性顯著多於女性，分析認為與台灣家庭傳統觀念認為男性追求高學歷的支持度較高有關。在人文社會領域部分，碩、博士階段男女的比例拉近，但在科技領域的比例更為懸殊(行政院青年輔導委員會，2005)。

性別對男女生自我效能之影響，一直都是研究生涯發展學者關心的議題，但近年來社會變遷、兩性平權不斷提倡，因此兩性在生涯自我效能上是否有顯著差異存在，值得後續研究不斷探討。楊淑萍(1995)指出許多研究發現女性受傳統刻板印象影響，會比男性持較低的自我效能，並較低估自己的能力。Matina Horner (1972) 提出「害怕成功」理論，這種人格特質會妨礙一個人的工作表現，因為它會預期自己的成功會帶來負面的結果，研究並顯示造成女性害怕成功的原因包含學校課程的性別差異化教育方式。Betz 和 Hackett 在 1981 年研究發現性別角色刻板印象會造成女性害怕成功、害怕失敗、缺乏肯定、缺乏自信、角色衝突、自我能力偏低等(引自瞿智怡，2003)。

很多女性會認為她們只能做教師、護士、空中小姐、秘書等，因為她們根本沒有想到還有其他的行業可供選擇，因此生涯發展的了解對女性資優相當重要，如此才能鼓勵她們選擇一些具挑戰性而非傳統性的職業(盧台華，1989)。Hartung et al. (2004) 陳述大部份認為男生有較多生涯選擇的機會，相較之下，女生較可能去追求和自己性別相符的職業，而具備高自尊的女性比較可能選擇非傳統職業，但同樣擁有高自尊的男性則反映出選擇傳統及性別刻板印象的職業。Betz 和 Hackett (1981) 探討 101 位大學男性與 134 位大學生女性之自我效能預期與生計決策的過程，研究結果發現，因性別所造成的自我效能差異反映在生涯決定上，男性大學生不論在傳統或非傳統男性職業的自我效能皆相等，而女性則是在傳統職業自我效能上有較高的自我效能感。Branch 和 Lichtenberg 於 1987 年重複 Betz 和 Hackett 之研究，兩研究結果一致，換言之，自我效能能在兩性從事傳統和非傳統工作上具有良好的預測力(引自許淑穗，1998)。田秀蘭(2003)以社會認知理論為基礎，探討高中學生職業自我效能、結果預期、職業興趣及職業選擇行為之間的關係發現，女性在實用型及研究型興趣層面的自我效能較男性低，女生較傾向於不會選擇非傳統性的職業等。

女性生涯自我效能藉由下列行為表徵反映出來，包括：一、一般調適技巧 (general coping skills) ，包括問題解決、紓解負面情緒等；二、表達意願的能力 (assertion) 與主動性；及三、生涯相關調適技巧 (Hackett & Betz, 1981) 。換言之，女性自我效能的高低會影響到她們是否選擇或逃避進入某一專業領域。Hackett 與 Betz (1981) 進一步借用 Bandura (1977) 四個自我效能形成來源的概念，提出女性在生涯發展上的四大問題：一、在女性刻板印象與社會角色期待下，師長多半鼓勵女性長大後以家庭為重，而非以事業成功為追求的目標(口頭勸說)；二、女性缺乏適當的機會發展專業能力，以追求符合理想的生涯目標；三、在以男性為主的行業中，缺乏成功女性的角色模範；四、女性在面臨事業與家庭的角色衝突時，容易產生挫折、焦慮等情緒反應。這些問題也經常成為

資優女性 (Kelly, 1993) 在生涯選擇上的困擾。

田秀蘭(2001)提出性別差異一直是生涯發展中的重要課題，這種差異情形在兒童階段就十分明顯，到了中學階段，由於同性別的同儕團體影響較大，因而個人在性別角色態度方面的發展更傾向於與自己性別相同的角色學習。也就是說男生學得更具男性的特質，而女生學得更像女生，這樣的社會化歷程無形中也縮小了個人日後的生涯選擇範圍。

Rosenberg 和 Simmons (1975) 發現青少年的性別差異明顯較兒童時期為大，其性別角色的刻板印象更為僵化，如此會影響青少年對生涯發展的覺知與選擇。Bakar (1994) 探討美國俄亥俄州中學生的生涯發展，發現性別是造成男女學生在生涯發展產生差異的顯著變項。林幸台(1993)指出性別因素對生涯發展的影響仍然很明顯，女生受環境的限制顯然較男生為多。國內許多研究顯示，資優女性對生涯的準備度較男生差，亦認為女生僅可從事少數幾項行業，受社會環境限制的情形相當明顯。

謬敏志(1992)提出職業性別刻板印象發展最少始於 6-8 歲，至高中階段，個人職業興趣便逐漸成熟而具體化，對職業選擇將有所限制，如欲拓展則需向傳統挑戰。Gottfredson (1981) 提出性別刻板印象是個人在選擇職業的重要考量，興趣因素最早被犧牲，這顯示出一般人想從事符合自己性別角色的職業，因此在青少年期的生涯考量較偏重社會方面因素，直到十五歲後，生涯發展才逐漸以自我觀念所主導。在早期，資優女性往往被強迫在婚姻和職業兩者之間做抉擇，選擇追求職業生涯者常常是遭受社會異樣的眼光，且女性在職業場中往往受到差別待遇(邱金滿，1997)。汪金英(1994)指出，隨著年齡的增長，性別角色影響生涯選擇的程度也顯著增加。

但仍有些研究持相反觀點，顯示兩性的差異並未影響其生涯自我效能、生涯發展及生涯決定。陳貞夙(1998)探討犯罪青少年的生涯信念、生涯自我效能等相關研究發現，不同性別的犯罪青少年的生涯自我效能無顯著差異。許淑穗(1998)研究顯示大學女性在女性化工作上的自我效能較高，而男生在男性化工作與女性化工作的自我效能差異性不高，但

男、女在兩性化的自我效能上並無顯著差異。李詠秋(2002)以公私立大學的學生為研究對象，結果發現生涯自我效能並未因性別而有顯著差異存在。林惠瑜(2004)的研究顯示，不同性別之大學生在生涯自我效能上沒有顯著差異。

簡文英(2001)希望女性能藉由提高自我效能、提供非傳統職業資訊、培養中性化特質、克服生涯重新定向之心理障礙等，使生涯發展不再自我設限。許淑穗(1998)提出在教育過程中培養女學生表現中性性別角色或鼓勵女性的中性化特質的確有助其生涯發展。也就是說，了解如何避免因性別刻板印象造成生涯選擇偏誤或低估自我效能而導致不當生涯選擇是必要的。是故，女性在生涯自我效能低於男性的現象值得關切，較低的生涯自我效能無形中限制了生涯選擇的範圍。

由此發現，經由家庭、學校及工作環境等多方面塑造，性別仍受刻板印象所圍，女性在評估自我能力、選擇職業類別、對自我成敗後果的覺知上仍受傳統束縛，難免害怕失敗、缺乏信心。是故，自我效能、社會評價與教育環境均對兩性生涯發展與選擇造成差異，雖也有不少研究持相異觀點，但值得深入探討。

二、就讀類組因素

Betz 和 Hackett (1983) 探討 214 名大學男、女性自我效能預期與選擇科學領域為主修科系變項間之關係，結果發現數學的自我效能預期與受試者選擇科學領域為主修科系有顯著相關。換言之，數學的自我效能愈高者，愈有可能選擇科學領域為主修科系。Perez 和 Kottke 以管理系和護理系的大學女性為研究對象，研究結果發現不同科系的學生在性別角色取向和生涯自我效能上具顯著差異，管理系學生的性別角色呈兩性化，生涯自我效能較高；護理系學生的性別角色較傾向女性化，生涯自我效能較低(引自黃淑敏，1999)。厲瑞珍(2002)研究顯示人文學院學生的整體生涯自我效能高於社會學院與科技學院的學生，特別是在「自我評估」、「資料收集」及「未來計畫」方面。郭玟嬾(2003)以科技大學學

生為研究對象，發現在生涯自我效能整體層面，工程學院學生顯著高於管理學院學生。林惠瑜(2004)研究發現，工程類大學生之生涯自我效能低於人文與社會科學、生命與基礎科學類大學生，但黃淑敏(1999)研究顯示不同科系的學生其生涯自我效能並無顯著差異。

邱卉綺(2005)發現不同類組之高中生在生涯自我效能及生涯決定困難上有顯著差異存在。在生涯自我效能方面，社會組學生在目標選擇、職業自我評量比自然組學生更具信心；在生涯決定困難方面，社會組在猶豫不決、內在衝突與文化及環境因素之情形較自然組為嚴重。陳玫玫(1994)研究顯示類科別對生涯決定程度有影響，郭蓓蓉(2007)研究亦發現就讀不同類組高中生在生涯決定困難上有顯著差異存在。于曉平(2007)研究發現，語文或人文社會科學資優女性的生涯自我效能高於數理資優女性。張仁家(1994)研究顯示不同類科之職校學生在生涯決策行為有顯著差異。

綜上所述，不同類科學生之未來目標選擇、自我能力覺知、內在衝突與猶豫不決等內在困擾，加上文化、環境的因素，促成在生涯自我效能、決策行為上有差異，尤其在大環境重理工輕人文的氛圍，頗該更加了解。

三、其他因素

1990年 Hesketh、Elmslie 及 Kaldor 評估 Gottfredson 妥協理論的研究發現，在職業選擇中，興趣比性別差異和權勢更為重要(引自吳芝儀，1996：53-54)，Krumboltz (1976) 強調人能主動依據自己的行為目標與需要適當控制環境，每一個人人生中的獨特學習經驗所發展出的基本力量，會影響個人的生涯決定。

吳劍雄(1997)以雲嘉南地區專科生為研究對象，從職業發展的觀點，探討專科生職業認知、生涯自我效能和生涯決定程度的關係，並加入個人屬性與相關心理變項，結果發現，對科別興趣、學校評價與期望等心理變項的重視，將會激發個人的潛在能力，進而影響個人的職業認

知、生涯自我效能和生涯決定程度，因而促使個人的職業發展。此外，自我認定狀態也會影響生涯決定，楊智馨(1997)以大一及大三學生為研究對象，發現大學生的生涯決定程度與自我認定狀態的發展有密切關係。劉姿君(1994)研究顯示，不同自我認定狀態之大四男生與女生，在生涯決定程度上之差異達顯著水準。袁志晃(2002)提出有些生涯未定大學生之生涯發展阻力來源，主要為個人的猶豫行動、方向選擇、科系選擇、資訊探索、意志薄弱等因素，其中又以猶豫行動較其他為顯著。

Ryan (2000) 認為學校教育也是影響青少年職業抉擇與生涯發展的重要力量，像升學與就業的決定、選擇科系、選擇升學學校類型等，學生常會順從教師的建議，尤其在師生互動愈密切的學校，教師對於學生的生涯發展影響愈大。

由此觀之，除了受興趣影響外，學習經驗、個人內在成就動機、自我認定狀態與教師建議均會對個體的信念與意志產生潛在作用，進而可能在生涯抉擇時具有引導作用。因此，除了探討性別與類別的差異外，獲知影響個體生涯的內在因子也是十分必要的。

第三節 資優生生涯自我效能、生涯發展及生涯決定之相關研究

一、資優生生涯自我效能、生涯發展及生涯決定之特質

認識資優學生的特質，是資優教育教學上之前提(陳美芳，1996)。對資優學生特徵的研究，始於美國心理學家 Terman 的長期追蹤探討，而資優生在認知、情意等方面的發展與表現比同齡同學早熟或優秀，甚至具備多元廣泛的興趣，這些特質看似優異，但在長期生涯發展中，卻可能產生禍福難料的現象，例如：因興趣廣泛而在生涯決定時不易找到明確方向。過去我們大都以潛能開發的觀點來看資優學生的教育與輔導措施，或許，我們也可由預防或解決問題的觀點看資優教育(陳美芳，

1996)。資優生和其它特殊教育的對象一樣，也是有特殊需求，故在教學內容、方式、環境及輔導措施等方面做調整或特別安排，以滿足其需求，生涯教育也不例外。生涯發展強調學生能力、興趣、潛能和環境的適配，以協助學生了解自己，有能力做正確的生涯決定，此目標與資優教育發展學生窮盡自己最大潛能是不謀而合的。因此，了解資優生在生涯發展的特色是第一要項。

根據 Kammer 和 Perrone 於 1983 年對 648 名年齡在 21 至 35 歲間曾經接受中等資優教育方案者的追蹤調查研究中，發現資優生在生涯發展方面有以下幾項特徵（引自盧台華，1989）：

1. 興趣廣泛、多才多藝，故在做生涯決定時頗感困難，不知該如何取捨。
2. 性別角色的差異，造成資優女生在婚姻、事業兩者間選擇的衝突，在做決策時尤感困難。
3. 資優生雖在學業與事業兩方面均優於一般同儕，唯仍有 25% 左右的資優生自認其在教育與職業上的能力尚未充分發揮出來。
4. 資優生將事業視為達至自我實現的最大途徑，且對其自我概念影響甚鉅。

而後，加拿大學者 Willings 在 1987 年曾就他二十年對資優生的生涯諮商經驗中，發現除了上述有關事業與多元才能外的以下現象（引自盧台華，1989）：

1. 資優生認為一般傳統的生涯探索方案頗為無聊且瑣碎無用，不能符合其能力與需要。
2. 資優生是多元才能者，唯生涯探索卻迫使他們僅能專注於一項領域。
3. 資優生有容易對科學方面之學習產生挫折的傾向。
4. 資優生常有逃避失敗的動機。
5. 資優生常易因來自父母及社會對其選擇普通且易成功之職業的壓力而受到責難。

而 Perrone 更在 1991 年針對資優者生涯的內在心理做探討，提出資優者在生涯發展特徵的心理因素、心理創造因素和社會因素等，分別概

述為對工作投入並尋求登峰造極、能承擔風險並勇於推陳出新和有廣大的世界觀、強烈的責任感等。

Greene (2006) 認為資優生有較優秀的能力，因此針對他們的生涯輔導也應該考量這獨特的特徵，否則可能對他們生涯規劃有所衝擊。Kelly 和 Colangelo (1990) 認為，雖然理論上輔導人員希望資優學生可以自己做出生涯決定，許多年輕資優生也具備高度生涯期待與抱負，然而，並不意味著資優生有能力獨自面對複雜的生涯決定，他們必須比其他同學有更早的生涯成熟來面對及早到來的生涯決擇。對資優生而言認知成熟格外重要，在 2000 年 Csikszentmihalyi 和 Schneider 提出資優生需做比其他學生更多特定的生涯決定，這就突顯他們需較早的生涯成熟，但早熟可能限制了將來探索生涯的可能性，尤其在沒獲取關於未來生涯或真實工作世界的知識資訊下，資優青少年被要求選擇大學的生涯道路，就限制了大學時許多可選擇的機會(引自 Greene, 2003)。Silverman (1993) 認為資優生太早做職業選擇，可能會導致過於窄化、限制乃至束縛的職業生涯觀及生活型態。

Silverman (2002) 發現資優生在智力或認知發展比社會的、情感的和身體動作發展來得快，也就是所謂的不同時性。Brott (2001) 指出對資優生而言，在生涯選擇時，能力的價值不該被過分誇大，這些學生需要更多的情感支持。Kerr 和 Sodano (2003) 認為在資優生涯領域，領導者應宣稱把焦點放在價值和需求上，而非興趣和技能。Stewart (1999) 指出學術性向資優生選擇生涯需要十年甚至更多時間訓練，生涯決定只建立在認知成熟而無同時情感成熟的情況下，青少年可能無法考慮長期計畫、堅持和達到想要的生涯目標進而自我犧牲。資優青少年要提早面對更多的衝突，尤其在學校時，而這些衝突常起因於發展、能力、興趣、環境和社會期待間的不一致，也造成在生涯和生活發展的影響，如此參差不齊的發展面向，若和學習對象相比較時會容易受傷。Karnes 和 Oehler-Stinnett (1986) 比較資優生和非資優生在生涯決定的焦慮程度發現，資優生比非資優生在生涯決定及成就上經歷較高的壓力。曾淑容、

莊佩珍(1995)提到資優生自我要求較高，一般人對其寄予不當的期望時，普遍會感到壓力。資優生需要提早獨立決定，需要長期專業生涯訓練，也需要財政上和情感上的依賴。因此，提高資優生的情意需求，引導他們服務取向的生涯，致力追求內在平靜與生活滿足而非物質的財富，是非常重要的 (Colozzi & Colozzi, 2000)。Kelly (1996) 認為若將資優生終身的生涯決策視為邏輯的延伸，應察覺其需求，將才能發展、能力、潛能與成就密切結合，如此資優教育將落實更完善。花敬凱(2000)認為，及早幫助資優學生接觸不同的職業活動，賦予他們探索自己興趣、潛能，及未來生涯可能性的機會，有助於學生在從學校轉銜到成人世界的過程中，做出明智的決定，此即佐證生涯發展對資優生之重要性。

由上述發現，資優生具備許多有利生涯發展的特徵，同時也有許多較不利生涯發展的現象，由於許多內在衝突常起因於發展、能力、興趣、環境和社會期待間的不一致，因此除了關注在他的優異潛能外，更要深入感受內在情意需求，才能協助學生整合自身的優勢與弱點，使具備充足的力量替未來的人生做選擇並自我負責。是故，了解資優生生涯的特質乃探究其生涯領域之首要要務。

二、資優生生涯自我效能、生涯發展及生涯決定之影響因素與資優生生涯所面臨之困境

曾晏慧(2004)認為資優生的生涯發展與其他發展面向需同時並進，在其過程中同樣受到社會化影響，當中種種因素極可能存在個人實現潛能的障礙，是故影響資優者生涯歷程發展因素除個人與環境因素外，其它如適應能力、個人對情境或特質的焦慮、模糊容忍力等，亦會間接影響個體生涯適應及滿意度表現。根據民國 77、82 及 90 年分別針對當時就讀中學的資優學生所做的研究顯示(沈容伊，2001；林幸台，1993；陳長益，1993)，在影響個人職業抉擇方面，以興趣、家長、教師及社會價值為主。而民國 81 及 83 年針對當時已就業的資優成人與資優女性所做的研究顯示(莊佩珍，1994；歐陽萌君，1992)，在影響職業抉擇與再抉

擇方面，個人興趣、生涯抱負、進修與升遷機會、家人、師長及好友為主要影響因素。

選擇生涯的最佳途徑，不外是去決定提供哪種工作最適合個人的風格與其特質的側面圖。對高中資優學生而言，由於僅專注於一項職業的太少，因此當前學校輔導人員的主要目標應在於能提供學生所認同的職業資訊，並從旁協助他們從事探索「主要的」及「次要的」人格類型的職業，是以能否提供有關生涯發展的適量資訊，以為他們去從事符合其特殊人格特質的生涯決定，是在多元化社會中必須予以正視的課題 (Perrone, 1997; Sharf, 1997)。

林幸台(1994)指出資優學生常因資質優異而未獲得生涯輔導的協助，許多人誤以為他們既然如此優秀，自然有能力選擇並在任何一條生涯路上有傑出的表現。然而，林幸台(1993)進行資優高一學生之生涯發展研究發現，學生對生涯的理念並不完整，甚至有若干偏差的觀念，且父母與老師在高一學生生涯發展歷程中扮演相當重要的角色，唯有少數家長或教師所提供的為負向的學習楷模。

Moon、Kelly與Feldhusen (1997) 發現當資優生的許多生涯決策被看重時，卻無法提供受過訓練的人員來滿足他們的需求，難道我們要放縱這現象讓資優生獨自經歷未來人生的生涯困惑？選擇一個學校、課程方案或專長領域只是生涯計畫的開始階段，卻被許多人視為最終目標。況且，選擇大學是一個主要的決定，但很少資優生能具備此能力又適當做出決定。資優生具有多方面的興趣和潛能，加上重要他人的期望及投資的觀點，使其面對環境挑戰與考慮生涯方向時，會產生壓力與影響(林幸台，2002)。

資優生具有優越的身心特質，反到會使其遭遇些生涯決定與發展上的困境，許多學者都曾分析影響生涯發展的因素，整體而言可能與下列原因有關：

1.擁有多元才能造成困難的抉擇

資優生的特徵之一是有多方面的能力及潛能成就許多任務，他們在

許多活動都可有成功的表現，讓他們能在許多面向探索自我的特徵及創造力。Kerr和Sodano (2003) 指出多元才能一詞呈現資優個體的能力可以在生涯的多變性中選擇和成功。多元才能在資優的生涯領域很常被提及 (Perrone, 1997) ，但Achter、Benbow及Lubinski (1997) 曾針對一千位學生進行較高水準的能力評量，其中只有百分之五的人表現出多元才能。亦即，固然學生的多元能力橫跨許多學科領域，但他們的強項、弱勢、對學科傾向及自我喜好均有所差別。Fiebig (2003) 指出許多女性資優青少年認為自己在許多領域均有優異才能，可能面對未來生涯選擇時，會因此無法確定。沈容伊(2001)提出不少一般智能優異學生快到高中畢業時仍無法替將來職業做抉擇，除了職業相關資訊不足外，具備多元潛能的特質乃被認為造成抉擇困難的主因。

在他們未來人生，也許我們用多面向來描述這個情形，著重在面向上的多元會比多元才能更適合。且有學者提出，資優生在生涯計畫時並非呈現多元才能，他們缺少做決定的能力，因此取代重視他們現存的能力，應該加強他們拓展在生活上、價值觀、生活目標和休閒活動的能力 (Steward, 1999) 。

資優生常因興趣廣泛而難以決定或決定後又頻頻改變(林幸台，1994；金樹人 1990；Emmett & Minor, 1993)。資優學生可能較一般學生容易轉換職業選擇的方向與途徑 (Hoyt & Hebel, 1974) ，這也許因其具備多方面興趣與潛能造就之。做決定有困難者可能導致改變主修科目、延遲決定或做過早的決定，對多元才能者而言，在學業及工作上延長不確定性、頻繁改變是很常見的現象 (Stewart, 1999) 。Kerr (1990) 提出資優生多元才能雖然讓生涯決定複雜化，乍看之下似乎是有利的，但其實不然。Matthews 與 Foster 在 2005 年提出許多資優生因為有內在衝突而感到挫折，且為了往某領域發展必須放棄其他的興趣(引自 Greene, 2006)。盧台華(1989)認為資優生的興趣相當廣泛與多樣化，唯其在生涯發展方面的興趣卻顯得相當狹窄。根據美國 Iowa 大學 Kerr 與 Colangelo 二位教授在 1987 年所做的一項調查研究中即發現，在 1300 位資優生中

對文學藝術有興趣的相當少，在 200 個可能的生涯選項中，有 50% 的學生選工程、醫學及生物科學，而僅有極少數選擇與教育及社區服務有關的外國語文、文藝與社交選項。Schatz (1999) 指出許多文獻雖然反應資優生許多興趣會和其生涯需求相契合，但大量文件也看出資優生面對生涯時呈現優柔寡斷的現象，且十分困擾他們。內在和外在壓力交互影響可執行的選擇，迫使這些青少年都停頓下來，做決定的困境可能讓多元才能者放大，看似做一個選擇就要放棄其它可能。

Kerr及Sodano (2003) 指出傳統特質因素取向的生涯探索與生涯決定不適合用在資優族群上，例如：欲發掘主要興趣時，因多元才能產生沒有差別的情形，故無法提供學生適合的方向。資優學生較一般學生更可能同時擁有多方面的興趣與潛能 (Post-Kammer & Perrone, 1983; Sanborn & Wasson, 1966) ，雖然因此在選擇生涯方向上有較大的空間 (Barbe & Renzulli, 1975; French, 1958) ，但1979年Colangelo及Zaffrann指出也因資優學生考慮生涯問題時多以興趣與價值觀為依據，且其興趣與潛能極可能跨越不同的領域，故不免致使在考慮生涯方向時，較易遭遇延遲選擇、頻頻改變方向、甚或武斷決定的困境(引自林幸台，1993)。資優學生在考量未來職業選擇時，常以興趣和價值觀為準則，並非單純以性向為主 (Hoyt, 1978) ，再者，興趣或潛能可能涵括不同的職業領域與範疇，因此難免在學業和生涯發展歷程上，造成許多不確定或繁雜的因素在其中。「威斯康辛州大學特殊才能學生追蹤計畫」調查追蹤300位男性和348位女性的成年後資優者與生涯相關的態度及價值，研究發現很多資優者覺得自己在離開中學時，在生涯決定上沒有準備，且有四分之一的資優者反應，他們對各種生涯機會中有關的能力及興趣的經驗是波折的，這可能是由於當時他們的興趣寬廣及其能力幾乎符合所有的學科領域的緣故 (Post-Kammer & Perrone, 1983) 。資優生需要獲得關於工作的生涯資訊，在深度、廣度和時間上是適合他們的。

對學術性向資優生而言，有項重要且關鍵性的發展任務是要建立其自我個性與意志，當他們的能力不需被質疑時，必須聚焦在他們想成為

什麼樣的人。Colangelo (2003) 指出學術性向資優生，尤其是男性，會因為生涯上的成功而侷限職業的選擇，也就是當醫生、律師、工程師和會計師等。當一群藝術才能資優生以追求他們的熱情為生涯選擇，卻會因為工作的不穩定、缺乏固定收入且中學階段後期走非一般人的道路等因素而感到沮喪。事實上，在這些才能之外，學生應該要多關注在他們自己的生活、價值、生活目標及休閒活動等 (Stewart, 1999)。Greene (2006) 認為孩子的習慣及休閒生活是很重要的探索經驗，更是生涯方向強而有力的指標。在高中階段的生涯決定也許不是那麼令人嚮往，當獲得生涯領域特定知識技能後再決定較好，但也許最重要的是告訴資優生及家長，高中後的決定只是其中一個選擇，在社會、經濟、科技快速變遷下，隨著一個人的成熟可能改變興趣及價值外，更會引起青少年時最初生涯途徑有所偏向。

2. 才能太早顯現和結束

Matthews 與 Foster 在 2005 年認為資優生在國小階段會顯現出自己的興趣與熱情，並開始發展他的才能。在某方面，太快專注於某領域可能會引起孩子不能或不想在該才能繼續發展，太多鼓勵和壓力也可能減低學生對該領域的內在滿足。另一方面，堅持孩子的多元興趣及對各領域面面俱到也可能減少熱情，且在才能發展上，這些也不會都是他始終最喜好的興趣(引自 Greene, 2006)。Delisle 和 Squires (1989) 發現為了早做試探與提早發展，很早即加入生涯準備計畫中，因考慮在生涯準備階段時，投注許多時間與金錢，因此時常認為無法改變生涯之選擇。

另一項議題是有關孩子早期生涯閉鎖的問題，隨著時間遞嬗，環境的改變、孩子成熟度和接觸新經驗都可能改變孩子的興趣，若因某些才能過早突顯，太早做選擇，以致沒有全面打好基礎，會將自己侷限住(林幸台，1994；金樹人，1990；Emmett & Minor, 1993)。Wahlberg、Williams 和 Zeiser 於 2003 年指出雖然堅定和長時間專注是成功的要素之一，但學生太早就封閉自己的生涯會無法拓展他們的經驗及發展新才能。再者，

若孩子一直只在他們選擇的領域下接受挑戰，很可能會發展出一種成功的模式或避免失敗的模式來禁止冒險或嘗試新經驗(引自 Greene, 2006)。

資優學生亦可能因某些才能較早突顯成為其興趣焦點，以致忽略其他可能的發展方向，而過早將自己侷限在狹隘的生涯型態中 (Marshall, 1981)。資優生似乎已達到其年齡的成熟度，然而，卻無法做出成熟的生涯決定。直到高中階段，學生接觸少數的學科領域，因此只發展出有限的觀點，他們缺乏想追求並維持特定生涯的詳細知識，例如：特別訓練、強度、專注、時間和精力等 (Stewart, 1999)。是故，學生無論在職業、興趣、能力和喜好上都不斷變化，在青少年自我形成階段更是如此，因此，終身取向的生涯輔導是很重要的。

3.完美主義帶來的困擾

Kerr及Sodano (2003) 指出資優學生容易受影響且有低的自我概念，也被證實有完美主義的性格。Schuler (2000) 研究發現，在鄉村中學參與資優方案的學生有高達百分之八十七點五顯現出完美主義特質。Siegle與Schuler (2000) 針對資優中學生完美主義的研究發現，九年級資優女生比男生更要求完美，高中階段亦是如此，她們關心團體技巧，關心是否會犯錯，這些都會影響她們選擇生涯的機會。健康的完美或設定高標準都是達到成功的正向力量，然而，神經質的完美主義認為應該完美，會對別人和自己的錯誤無法諒解，也更需要控制 (Schuler, 2000)，此特徵會妨礙到生活、工作或對時間嚴厲的效率等。Stewart (1999) 指出不合理的高期待對自己或他人會造成一些問題，不僅在選擇生涯道路上，更在真實工作也有困擾。做完美生涯決定的壓力，為了迎合包含父母、教師和同儕等重要他人的期待，會造成焦慮和害怕失敗，接著導致優柔寡斷的性格。

資優生有可以補充的人格特質能導致成功，例如：完美主義 (Csikszentmihalyi et al., 1997)。Schuler 在 2002 年認為完美主義對資優生而言是種內在趨力，加諸於自己要達成高期待，這種特徵影響資優生不

是負面的就是正向的。資優生總是顯現在該領域具備支配的企圖，這個完美的行為可以促進他們具備模範的成就，這種努力成就是種健康的完美主義；反之，若他們對自我或所執行的任務從沒感覺到滿足，那真的會令人感到氣餒，因怕做錯誤決定或不夠完美，這種不健康的完美主義會避免或延遲做決定，可能會默許讓他們信任且能做最好決定的成人替代自己(引自 Greene, 2006)，也可能因過度自我期望與完美主義，產生極大的壓力，害怕失敗、失去信心(林幸台，1994；金樹人，1990；Emmett & Minor, 1993)。

Holland 在 1997 年提出六角形模式，指出興趣和工作同事、工作環境間的交互關係，而高收入地位無法提供資優生情感的聯結、社會活動和尋求生活上的滿足(引自 Greene, 2006)。完美主義和它所伴隨的困擾會被拿來作為資優族群輔導的焦點，雖然情緒特質可能對高成就學生帶來優勢，但許多研究卻發現是有害的，因為它可能妨礙最理想功能的進行。Fredrickson (1986) 指出資優生有非理性的害怕失敗，適應不良的完美主義不只困擾人，也令人沮喪。有項針對澳洲青少年的研究顯示，資優生在自尊上普遍低於非資優生 (Lea-Wood & Clunies-Ross, 1995)。

4. 受限於傳統的學術領域和習慣訓練的路

Peterson (2000) 提到對資優生而言，透過時間的過度和改變在生涯發展中扮演很重要的角色，很不幸地，高中和大學只替資優生著重在學科的需求，在生涯發展上學科能力也當成是唯一的指標。Sytsma (2000) 指出美國國家研究中心針對資優的研究報告發現，只有百分之十三的高中有提供學術以外關於情意和生涯諮商的内容給資優生。Read (1991) 指出老師對資優生能力的態度也是導致他們成功的因素，教師可以將性別刻板印象議題納入課程中，提高女性資優生的生涯成就。女性資優生需要來自學校更多鼓勵和支持，以提高潛能，老師更在資優女性的生涯發展中扮演關鍵性的角色，例如創造教室環境並鼓勵資優女性達到她們的潛能。大部分資優青少年只關注在工作所能提供的生活型態而已，是故，

資優生需學習所選職業真實的工作內容、薪資及責任。學校要鼓勵資優生探索許多生涯選擇，幫助學生了解他們能夠創造自己的未來，也使他們看到學校教育和生涯興趣的關聯，才可持續投入在學術領域並忍耐可能遭遇到情緒和社會上的困難 (Perrone, 1997)。

Peterson (2000) 提到學業能力並不適合做為資優生生涯決定的唯一取決標準，但許多高中和大學對資優生只關注在學術能力上，此非生涯發展的唯一指標，成功不必然都是取決於學業，若資優生選擇讓他們可以深度探索興趣的工作環境，平時的專長就很重要。Colangelo 及 Assouline 在 2000 年指出許多資優生的家長、教師乃至於整個社會價值觀多認為既然資優生有如此高的天賦，就不應該浪費，應該努力從事如醫師、工程師、科學家等所謂有價值的職業(引自陳智修，2002)。Kerr 與 Colangelo (1988) 發現超過一半才能優異青少年仍然選擇來自五個領域的生涯抉擇，包含商業、工程師、通訊、醫學和法律。也有研究指出資優生易受學科表現影響，未將實際能力與未來生涯做連結(林幸台，1994；金樹人，1990；Emmett & Minor, 1993)。林幸台(1981)提到許多資優學生均以高等教育作為其發展的唯一途徑，像老師或父母等重要他人的期望常是造成此種觀念的原因之一，另一原因是許多專業性工作確實必須具備高等教育為基礎，因此這樣的觀念似乎理所當然，然而，以此為個人發展的唯一途徑，很可能阻礙資優學生其他適合的發展途徑。

當資優生面臨大學入學選擇或決定科系時，何者未來有好工作、高的經濟報償及最好的生活作為取決條件時，學位將會是衡量成功的唯一準則 (Gladieux & Swail, 2000)。況且，許多資優學生均以高等教育作為其發展的唯一途徑，原因有：重要他人的期望、許多專業性工作需要高等教育的基礎。但如以此為個人發展的唯一途徑，不僅是種壓力，也會阻礙其他可能幫助自我實現的途徑(鄭如吟，2004)。

許多人覺得資優生樣樣都好，父母也期望子女有所謂傳統上的成就，卻疏忽其本身的期望。Delisle 和 Squires 於 1988 年指出憑藉著一般人的刻板印象「資優生應該如何」、「特殊才能學生應如何」，而缺乏周詳

規劃生涯發展方向，因而對資優生生涯發展做出早熟或粗略的安排。Delisle 和 Squires (1989) 提到資優生若因自己的喜好而選擇從事較具人文關懷與社會服務性質的行業，通常會被師長冠上「大材小用」、「浪費時間」等評語。而師長們多半會鼓勵資優生從事例如醫生、律師、工程師等高薪行業，以符合一般人對資優生的角色期待。資賦優異的青少年通常會對父母師長的高度期望過於敏感，甚或擔心自己達不到他人的期許，因此造成生涯選擇上的兩難 (Emmett & Minor, 1993; Schroer & Dorn, 1986)。

5. 性別刻板印象的壓力

陳怡安、林幸台(2002)調查發現，語文資優偏才高中生的學習生涯，受社會現象影響的情況因不同性別有顯著的差異。男性語文資優偏才高中生在數理科技取向的社會現象中，較易受到同儕、師長及週遭輿論環境而影響學習生涯上的抉擇，亦會因就業因素而選擇理組為考量，僅將語文專長視為興趣學習。反之，女性語文資優偏才高中生則相對地在語文專長上仍保持積極正面態度，並以進一步發展其擅長的語文為榮。于曉平(2005)研究發現高中數理資優女生選擇進入基礎科學系的因素受到興趣、能力及重要他人等影響，而不進入基礎科學系的學生較受到就業市場需求及社會價值等因素所影響。Kerr 與 Robinson Kurpius (2004) 提出透過加強生涯認定與擴展、自尊與自我效能可幫助資優女性選擇非傳統的生涯領域，Karnes 及 Stephens 在 2002 年也強調針對數理資優女性課程與教材的安排、生涯選擇與女性角色楷模的重要(引自于曉平，2005)。Tirri 於 2001 年曾針對芬蘭國內曾獲得數理奧林匹亞得主進行長達十二年的研究發現，他們均有極強的內在學習動力，其中半數的女性後來從事了科學方面的生涯，男女相較之下，男生比女生更早確定特定的方向，而他們選擇從事科學之路比女生獲得更多家庭與朋友的鼓勵(引自于曉平，2005)。

曾淑容、莊佩珍(1995)調查 372 位資優女性發現，絕大多數資優女

性在生涯歷程中(包含家庭、教育和職業生涯)都不曾接受過有關的生涯輔導，進一步問及原因時，有一半以上所持的理由是「沒有遭遇困難，不需要輔導」，而反應「遭遇困難，但沒有(或不知如何)尋求輔導」和「學校並沒有主動提供輔導」兩項理由的人數也不少，也提醒老師和家長們不能輕忽所謂的「沒有問題」或「沒有遭遇困難」這些表相。Nobel 和 Reis (1987) 指出資優學生性別角色的差異也相當明顯，Arnold 與 Denny (1986)、Olshen 與 Mathews (1987) 發現資優女性常有恐懼成功。

Post-Kammer 及 Perrone (1983) 表示資優女性比男性更覺得缺乏未來生涯的準備度。歐陽萌君(1992)指出在性別角色刻板印象及傳統價值方面，多數女性資優者會害怕成功帶給自己負面的影響，女性資優者雖然有意識到成功背後所帶來的影響，但在行動及價值理念上卻不會因此而退縮。不過多數女性資優者均表示，社會對兩性職業角色的刻板印象，會影響個人的生涯發展。然而，也有研究持相反觀點，吳淑敏(2004)研究指出，傑出女性科學家認為台灣社會並未限制女性在學業上的發展。

Nelson 及 Smith (2001) 指出資優女性在資優方案中超過一半人數，在同樣的學術課程中勝過男性，即使有優異的才能，資優女性居處高生涯地位的人數遠不及資優男性。有個有趣的現象是，在教育和文學領域中女性資優有過多的代表，但在待遇較好的科學、數學和工程領域總有代表不足的情況。女性資優生相對於男性資優生在生涯決定時面臨更多壓力，由於青春期較早到來和情緒成熟，伴隨自我概念的衝突，她們會面臨社會許多完美典型加諸的壓力，這些在男性為主的領域都較少發生 (Steward, 1999)。女性資優生被認為較一般女性更少受到傳統性別角色的定位，也較需要在學業和工作有所成就，雖然如此，而女性資優生因較早進入青春期、早熟和社會上不公平的負擔等因素，讓生涯決定的壓力較男性大，且資優女性在學業上的成就和成功常歸因於運氣而非能力 (Reis, 1998)。

女性資優生較容易受傷且在非學業自我概念上也較差，Kerr 與 Sodano (2003) 指出資優女性在低成就當中屬於危險族群，性別角色社會

化造成資優女性生涯發展的負面影響。Nelson 和 Smith (2001) 發現外部壓力如同儕、家庭和學校環境會讓青少年資優女性在學業和生涯發展上有負面影響。Reis (2002) 指出在生涯和生活角色無法滿足自我期望的女性較容易受影響而導致深深的懊悔、沮喪和生活不滿足；反之，那些有雄心壯志且成功的女性會被貼上自私的標籤。許多資優女性呈現出強烈的孤獨感，這是和非資優者有所差別的。Kerr 和 Sodano (2003) 指出當他們的成就和原處的文化越來越遠時，孤獨的感覺在資優女性或資優者身上會有很深刻的感受。Dalzell (1998) 認為友誼需求能透過資優同儕互動中相契合，當察覺自我能力提高時，也可減輕孤獨和挫折感。因此，和資優同儕聯繫是建立彈性很重要的一環，尤其對那些沒有和同儕聯繫的資優青少年尤為重要。

1984 年國外針對 60 位高中資優青少年進行自我知覺研究，歷經六年的追蹤研究發現，資優女性不希望被外在刻板印象及對她們生活的期望綁住，她們知道自己有能力，且希望能自由選擇如何去應用，自由地決定她們自己的方向與成功(吳淑敏、蘇芳柳，2000)。郭靜姿、林美和、胡寶玉(2003)分析台灣地區 75-87 學年度高中資優班畢業女性學生之角色知覺、生涯阻礙因素與潛能發揮現況自評，結果指出資優女性之生涯阻礙最大來源多屬外在阻礙因素，在就學者或就業者中，資優女性數理方面的發展遭遇較多的困擾與阻礙。Arnold 在 1993 年研究指出很優秀的青少年女性有生涯過度的困擾，問題不是成就和表現不佳，反而在於角色和價值所導致(引自 Maxwell, 2007)。Battle 與 Heggoy 在 2000 曾以七位資優女性為對象，對其自高中最後一年至大學畢業為期五年的研究發現，學生的學業準備並未限制女性接受學術方案與學校的機會，家庭的期望和婚姻反而是重要的兩項影響因素(引自蔡美華，2002)。過去的研究也指出，資優女性在不同的年齡層、生命階段或職業領域中會持續不斷地面對許多內在、人際之生涯決定障礙 (Reis, 2002)。郭靜姿、王雅奇、林美和、吳舜文、簡維君、張靖卿、胡寶玉、謝佳男、周佩蓉(2009)研究指出有些資優女性要求自己像女王蜂般地工作以平衡家庭與事業，且

要成為能力與外在各方面都完美的綜合體，但難跳脫社會對女性的刻板要求，因此讓她們陷於焦慮狀態，在生涯抉擇間徬徨猶疑。郭靜姿、林美和(2003)研究發現，資優女性認為影響其潛能發展的阻力，除了個人的因素外，環境因素也具有影響力，例如家人不支持、環境與職業的限制、就業市場窄、經濟壓力大、制式的資優教育、工作機會少、現實生活考量、社會價值觀影響、同學忌妒等。Scott 和 Mallinckrodt (2005) 建議若缺乏資訊和正向女性楷模典範、低社會支持和性別刻板印象等心理社會因素，會阻礙女性追求在數學、科學和工程等方面的生涯。

6. 迎合重要他人與社會期待

資優生在成長的過程中，會認定一個(一些)對他們來講是最重要的人。但問題是，「重要他人」的選擇權和決定權完全是資優生自己，外人無法干涉。「重要他人」也許是父母，也許是師長，也許是同儕。對於難得讓人進入內心的資優生，這些「重要他人」才是他們在意的(游森棚, 2007)。在資優生的生活中，重要他人的影響是很重要的。沈容伊(2001)研究顯示「重要他人」對女性資優學生生涯發展之適應頗為重要。曾淑容、莊佩珍(1995)提到多數資優女性認為父母和師長乃家庭生涯和教育生涯中的重要他人，父母親和師長的對待與教導方式對資優女性有重要影響。Bisland (2001) 提到許多質性和個案研究支持良師典範方案的價值，它提供了學生支持。Kerr及Nicpon (2003) 指出角色楷模與良師典範對資優女性的重要性，給予其支持鼓勵並與他人互動可提升發展潛能。陳昭儀(1998)認為良師最大的價值在於與學生分享個人價值、特殊興趣、時間、知識、經驗、才華及技能，讓他們能接觸成人生活經驗，拓展視野。

Kerr 及 Robinson Kurpius (2004) 宣稱在一個促進才能優異女性在數學和科學方面能力的研究顯示，女性有特別的專業良師典範更可能達到實現夢想的成果。Greene 在 2002 年研究顯示良師典範計畫有利於女生(引自 Maxwell, 2007)，老師和較年長的學長姐可以作為傑出楷模產生影

響，在專業上有所精進也可增加傑出典範的影響力 (Bisland, 2001)。郭靜姿、陳若男、林美和、簡維君、張靖卿、胡寶玉、謝佳男、周佩蓉(2007)訪談八十四位 23-35 歲的資優女性，分析生涯發展歷程中重要他人的影響發現，家人、師長、同儕、主管為影響其生涯的主要面向，此外，傳記人物亦是資優生認同的典範來源，對於偉大人物的認同與學習可以激勵向上自我實踐的動機。對資優生而言，與父母、師長及其他重要人物的關係，直接影響他們自我概念的發展與對環境的適應(游壁如，2006)。1994 年 Albert 針對傑出的資優男孩及其家人的追蹤研究指出，從發展的觀點來看，要達到卓越成就，除了家庭成員外，親近的良好師和家人是兩大主要的助力來源(引自曾政清，2005)。Kerr 於 1994 年研究著名女性，在孩童時期即接受個別指導，大部分都擁有良師，良師與被提拔者間親密的關係會轉變成親子之情，或者可能發展成情感的依附。沒有良師，很多資優女性可能就無法有傑出表現(引自吳淑敏，2004)。目前資優青少年良師的研究中頗多強調良師的角色扮演對學業成功表現的影響，包括對情感、社會與職業上的影響，尤以資優女性為例，良師對其影響與支持又更為重要(于曉平，2005)。老師傳達了特定學科領域內容的態度和資訊，他們是學生生涯發展中很重要的夥伴。

然而，許多資優學生在生涯發展中常受到的困境中，「重要他人」(如父母與師長)的期望與世俗的定位是問題之一(蘇雪梅，1988)。資優青少年感受到必須勝過其他人成為領導者，這會造成巨大的負擔，為了要獲得認可與擁有愛，資優青少年可能選擇迎合他人的期待而非追隨自我的成就感 (Colozzi & Colozzi, 2000)。學術或才能資優生總是受到他人的壓力，選擇別人眼中有挑戰性又受人敬重的領域，卻非自己專長和興趣。為了進入名校，那種家庭期待的義務會迫使資優生選擇他們不想進入的大學 (Ryan, 1999)。資優生父母常將子女視為階級的象徵，因此所承受的影響更大(Willings, 1981;引自陳怡安、林幸台，2002)。某些學生可能因社會投資觀與熱門賺錢行業的影響，改變他們生涯的方向(林幸台，1994；金樹人，1990；Emmett & Minor, 1993)。

黃瑛琪(1997)發現在我國國情中，青少年生涯決策相當受情境因素影響，家庭及父母的影響力是不容小覷的。李翠玲(1990)研究指出家庭社經地位、父母的期望會影響子女的生涯發展。陳惠怡(2005)研究認為高中生的依附關係和生涯定向有顯著的正相關，當高中生的依附關係愈良好，生涯確定狀態愈良好，生涯不確定感愈少。

Nelson和Smith(2001)指出家庭會影響資優女性的生涯決定與成就，父母會遵循著傳統的性別型態觀察孩子的能力，資優男性在抽象、問題解決等較優勢，資優女性則是在語文方面表現傑出。

Olszewski-Kubilius 及 Yasumoto (1995) 指出父母的態度是資優生選擇課程最具影響力的因素，若父母覺得數學很重要，孩子就很可能去選數學資優方案。即使教師與同儕皆是影響高中資優生升學抉擇的重要他人，但家長意見卻是左右其生涯決定的重要關鍵。于曉平(2002)指出資優生的生涯發展仍以父母具有較直接、絕對的影響。且發現雙親在資優生的生涯發展中，父親較常扮演引導、輔導與提供建議者，母親則扮演日常照顧、活動安排與實際訓練者。然而，此角色會隨著孩子年齡增長有所改變，但保持彈性、良好親子互動與氣氛、父母充實教育知識都是很有幫助的。吳武典(1997)針對 32 位數理奧林匹亞得主進行研究發現，家庭的自由、民主與開明的管教態度，溫馨、支持與期許的家庭氣氛對孩子的學習與日後發展會有影響。Perleth 與 Heller 於 1994 年所進行慕尼黑長期資優追蹤研究指出，家庭環境對個人高度才能發展扮演一個非常重要的角色，特別是提供支援、價值系統與適當的機會(引自曾政清，2005)。Leong 和 Chou 在 1994 年甚至發現中國人可能受到文化的影響，比美國人更重視父母對自己生涯選擇的意見，因而傾向於選擇既符合個人興趣又滿足父母期望的生涯選項(引自劉淑慧、林怡青，2002)。歐陽萌君(1992)指出對資優生而言，父親是其職業抉擇上影響最大的人，而父母對資優者教育歷程、職業生涯、婚姻、未來發展、價值理念和人生態度等均具有相當大的影響力，而其中又以父親的影響力最大。然而，由於父母親常將資優生視為一種階級的表徵、榮譽的招牌，因此資優生

在生涯發展上承受來自父母很大的影響。因為父母親和一般人往往認為資優者樣樣都好，很容易對他們產生過度或不切實際的期望，期望他們有傳統上的成就，卻忽略資優者本身之非傳統的生涯抱負與目標 (Willings, 1981)，也正因如此，資優生亦可能屈就父母的期望或世俗的定位，選擇不是自己最感興趣的科系(蘇雪梅，1988)。以上研究顯示出父母在子女生涯發展中的重要性，父母對自己角色的認定具有積極作用。

7. 其它方面

鍾雅怡(2008)針對國中舞蹈資優生之生涯決定進行研究發現，多數學生認為個人興趣對生涯決定具有很大的影響。處於青少年時期的資優者在做生涯決定時，較少會考慮到自己在學校的性向，他們在生涯方面較大的需要是發現有趣且具挑戰性、對自己有幫助的事物(Post-Kammer & Perrone, 1983)。

Nelson 和 Smith (2001) 指出同儕會影響資優女性的生涯決定與成就，青少年資優女性比較需要社會接受甚於智力的發展，愈來愈多的她們面臨展現自己能力與失去同儕兩者的衝突。Callahan、Cunningham 和 Plucker (1994) 研究證實了資優女性會被迫降低老師期待和隱藏自己的能力，尤其遇到男性對手時會表現出較低的競爭力。

Maxwell (2007) 認為資優生在學業上需要適性的需求，如設計不同的課程。同樣的，在生涯學習上，他們也需要有所區分的生涯支持計畫。Reis (1998) 指出除了能力和特質外，有些無法控制的因素也會影響資優生的生涯決定，例如社經地位、種族、性別等。

此外，Hebert 和 Kent (2000) 提到研究證實讀書治療對資優學生具有潛在價值及影響，女性資優生更是大量閱讀者，不可置疑的，這些書中人物的特點能產生正向且有動力的楷模典範，在學校情境中，需要公平地讓所有學生有多元文化的覺知，包含不同哲學的、社經地位的及文化的世界觀，這是很重要的。另外，成就也是資優生所關注的，Kelly (1993) 研究發現，成就是影響資優女生的生涯自我效能主因。邵俊德(1995)研

究高中音樂資優生自我效能與生涯決定也發現，成就是影響自我效能的主要因素。是故，提供學習機會與成功經驗是很重要的。

資優生就在學階段處於生涯探索與準備階段，其間歷經數個做決定的過程，如確定自己的能力與興趣，決定自己的就學選擇，包括就讀的學校、科系及升學方向等，接著更是職業的選擇。生涯發展歷程與抉擇是綜合多方因素、從中取得最佳平衡點才能底定，絕非單一化的決定而已。由於不同的選擇常會影響資優生的未來生涯發展，因此需要協助學生先充分了解自我、認識自我，並依據興趣與潛能，強化生涯準備、決定的過程，以協助實現自我。

Greene (2006) 提到資優生的生涯決定是很獨特的，雖然我們不能說資優一定有一個特定的典型，但資優生求學時在生涯方面卻有些普遍及可預料的問題。Maxwell (2007) 指出對感到孤獨的資優生而言，分析自己的強勢和弱勢是有助益的，可協助其考慮自己遭遇困難時所擁有的彈性，此對自我完整界定是必要的。

Mitchell和Krumboltz (1999) 指出生涯決定是一個終身的過程，而非只是職業的選擇。因此，生涯輔導應該減少只發現適合的工作，要多一些幫助個人建立滿意的生活。亦即，生涯選擇要多一些個人信念和自己對生活型態的期待等。Greene (2003) 指出特別是生活型態的議題，個體要認識他們現在的興趣、信念和能力可能會改變，透過時間的過度和改變在生涯發展扮演很重要的角色，因此在資優生的生涯輔導要特別著重。Stewart (1999) 指出生涯發展是涵蓋發展的、社會的和心理的多元且相互聯繫的歷程，在生涯和其他生活角色的關係是密不可分的。況且，高中進入大學此過渡階段對於新鮮人的學生而言是很有壓力的，必須離開朋友和家庭，適應新的生活及學習環境，也需要變得更獨立，現代生涯輔導應該減少只尋找一個適合的工作，更該幫助資優生建立滿足的生活 (Mitchell, Levin, & Krumboltz, 1999) 。

資優生擁有許多優異的潛能，但這表面的光環也許會因許多看不見的內在困惑而無法突顯，無論是多元才能、完美主義和性別等個人困擾，

或他人期待、社會傳統價值等壓力，這對資優生來說，不可諱言地到底是福還是禍，真不可妄下斷語。但能肯定的是，這些困境的確是了解資優生生涯問題很重要的一環。

第三章 研究方法

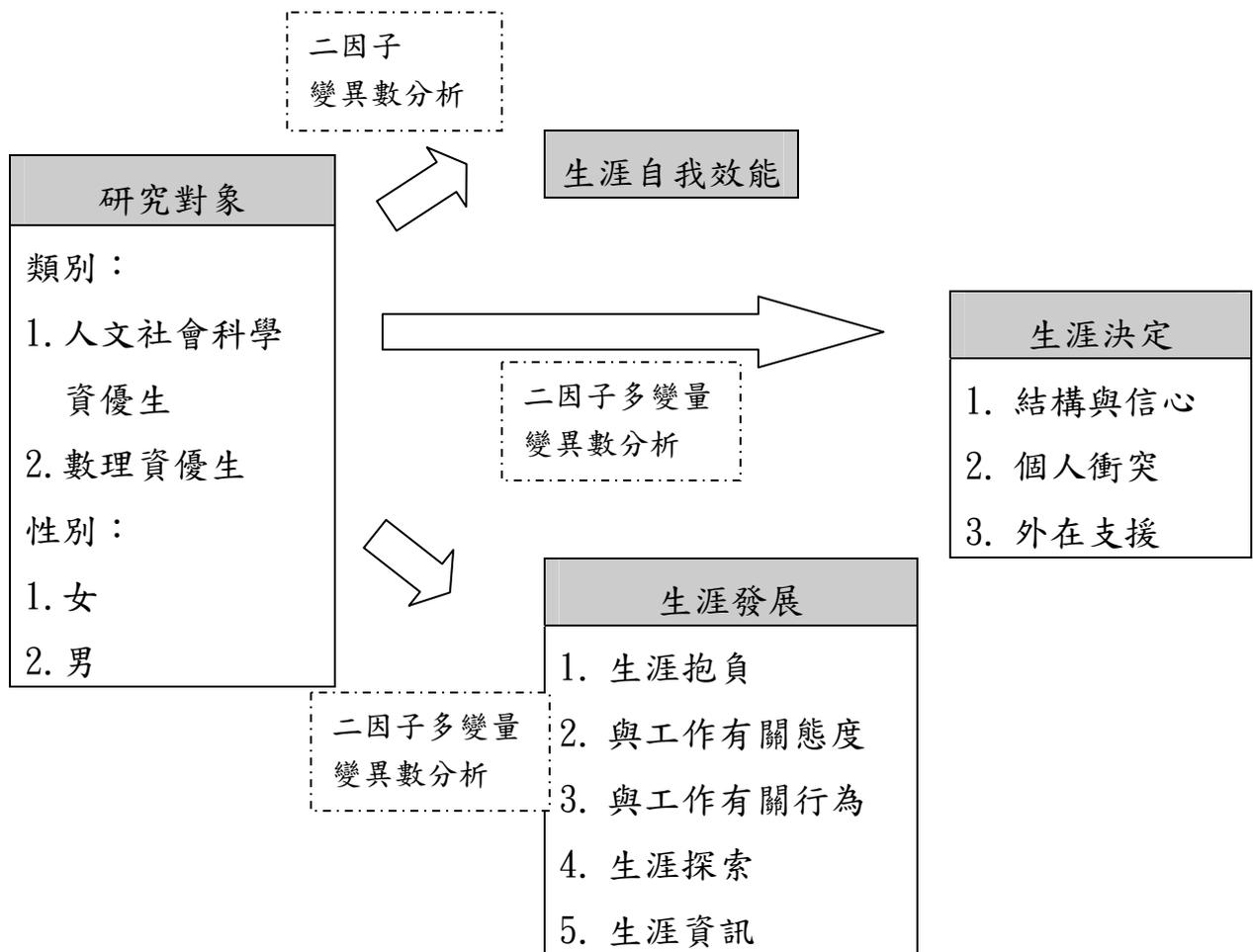
本章根據研究動機、研究目的與相關文獻，建立研究架構，採調查研究法，進行量表資料收集與統計分析，以獲取充分有效之實徵數據。此外，另以訪談法獲得質性資料，使量化資料更加完備，以期探討研究問題。本章共分為五節，第一節為研究架構，第二節為研究對象，第三節為研究工具，第四節為研究流程，第五節為資料處理與分析，茲分節說明如下。

第一節 研究架構

本研究採用調查研究法及訪談法，選擇研究對象後進行量表施測及訪談，以調查研究探討高中人文社會科學及數理資優學生在生涯自我效能、生涯發展及生涯決定的情形，並透過訪談了解學生在生涯方面所遭遇的困境與因素，期待能進行生涯輔導，並提供人文社會科學與數理資優教育的參考。根據本研究重點，研究設計說明如下：

一、調查研究

本研究選擇兩所高中(北一女、建中)的人文社會科學資優班及數理資優班進行「生涯自我效能量表」、「高中學生生涯發展準備度量表」及「生涯決定量表」之調查，以了解人社班與數理班學生在生涯自我效能、生涯發展及生涯決定的情形。以下呈現研究架構圖(如圖 3-1)：



⇒ 探討「類別」與「性別」在「生涯自我效能」、「生涯發展」及「生涯決定」三者是否有顯著差異。

圖 3-1 生涯自我效能、生涯發展及生涯決定情形之研究架構

二、訪談法

本研究為補充量化資料之不足，且更深入了解人文社會科學與數理資優班學生在生涯自我效能、生涯發展及生涯決定所遭遇的困境與影響因素外，並期盼發掘出人文社會科學與數理資優班學生轉出及留下之生涯決定因素，故選取人社及數理資優班學生(含轉出及留下學生)進行訪談。

研究者於研究執行前先訪問一名高中生作為前導性研究，以便增加

研究者之訪談技巧。訪談過後詢問受訪者對於研究者之訪談技巧及受訪時的感受，將其回饋納入參考，並列入正式訪談之依據。

第二節 研究對象

本研究以調查研究法及訪談法進行，研究對象選取採「立意抽樣」(purposeful sampling) 方式，將研究對象說明如下：

一、調查樣本：

選取北一女中及建國中學高二及高三人文社會科學資優班學生共(83)人為研究對象。此外，同時針對該兩校高二及高三數理資優班學生共(118)人進行調查(如表 3-1)，藉以比較其在生涯自我效能、生涯發展及生涯決定的情形。

表 3-1 高二、高三人文社會科學及數理資優班學生人數

| 性別 | 類別 | 人文社會科學資優 | | 數理資優 | | 合計 |
|----|-----|----------|----|------|----|-----|
| | | 高二 | 高三 | 高二 | 高三 | |
| | 北一女 | 19 | 24 | 30 | 28 | 101 |
| | 建中 | 21 | 19 | 30 | 30 | 100 |
| | 合計 | 83 | | 118 | | 201 |

在量化資料部分，原先設定調查 201 位學生，但最後量表回收共 190 位學生資訊，其中包含人社資優女生 42 人、人社資優男生 38 人、數理資優女生 56 人及數理資優男生 54 人，而未取得的 11 位資料包含無效填答的量表及流失的量表。

二、訪談對象

本研究乃在人文社會科學及數理資優班抽取樣本進行訪談，此外，

並選取曾就讀人社及數理資優班學生但後來轉出至普通班之學生進行訪談。此部分係採用「立意抽樣」法，先在兩校之人社及數理資優班各抽1名，共4名；接著在抽取曾就讀人社及數理資優班但後來轉出之學生各1名共4名進行訪談，兩校共8名學生接受訪談，在量表調查後進行之。由於高一生在資優班學習時間較短，研究者深怕其對人社資優及數理資優可能尚無深刻認識，又高三生適逢指考壓力，對訪談的時間較不易配合，故兩校均選擇高二生作為訪談對象。依下列原則選取樣本：

1. 高中二年級接受人文社會科學資優教育及數理資優教育的在校生（原班生）。
2. 高中一年級曾接受人文社會科學資優教育及數理資優教育的高二生（轉出生）。
3. 經高中輔導老師或特教組長推薦並同意接受研究者訪談。
4. 受訪者的表達能力佳、有意願且能提供本研究關於生涯自我效能、生涯發展及生涯決定的相關經驗者。

表 3-2 訪談高二人文社會科學及數理資優生學生人數

| 性別 | 類別 | 人文社會科學資優 | | 數理資優 | | 合計 |
|----|-----|----------|-----|------|-----|----|
| | | 高二 | | 高二 | | |
| | | 原班生 | 轉出生 | 原班生 | 轉出生 | |
| | 北一女 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 建中 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 合計 | 2 | 2 | 2 | 2 | 8 |

第三節 研究工具

本研究量的資料蒐集採用「生涯自我效能量表」、「高中學生生涯發展準備度量表」及「生涯決定量表」三項量表。質的資料蒐集乃以研究者編製之「訪談大綱」為研究工具。

一、學生基本資料

包括性別、班級型態、選組狀況及自己與父母的選組意願等調查。

二、生涯自我效能量表

本量表為于曉平(2007)修訂陳金定(1987)改編自 CDMSE 而成的「生涯決策自我效能預期量表」，用來探討研究者設計之角色楷模課程是否能提高學生之生涯自我效能，研究者已獲得編製者之同意使用此量表(見附錄一)。茲分原量表簡介及量表修訂後之正式量表二部分加以說明：

(一)原量表簡介

1. 編製者：陳金定(1987)。
2. 量表內容：量表共分為生計計畫、目標選擇、生計資料的搜集、職業的自我評量、問題解決、能力與人格的自我評量等六個因素，共包含 45 題。
3. 信度：量表的信度是以內部一致性信度係數和重測信度係數表示之。全量表內部一致性係數 $\alpha=.95$ ，重測信度隔二週求得為 .85。
4. 效度：量表的效度是以因素分析及平均數差異 t 考驗之結果來表示。以平均數差異 t 考驗作為區辨效度時，結果達顯著 $t=14.01(p < .001)$ ，因素分析達顯著表示有不錯的效度。
5. 量表形式和計分方式：量表為 9 點量表，有 5 個等級。最低 0 分，最高 8 分，分數愈高，代表信心程度愈高。

(二)正式量表

1. 編製者：于曉平(2007)。

2. 量表修訂過程：因考量總量表題數過多，故刪除一些同類型的題目，共有 30 題，確立預試量表(刪除第 1、2、6、8、9、13、14、25、27、29、39、40、42、43、45 題，共刪除 15 題)。
3. 量表內容：量表經因素分析僅找到單一因素，即為生涯自我效能，共包含 30 題。
4. 信度：量表的信度是以內部一致性信度係數表示，經項目分析後，刪除不要之題目，正式題 30 題之 $\alpha = .9688$ 。
5. 效度：量表的效度以構念效度表示，是以可解釋變異量達總變異量的 54.258%(原 45 題可解釋變異量為 55.009%)，另利用極端分組(高低分組)探討每題與總分之差異都具顯著性差異。
6. 量表形式和計分方式：
 - (1)測驗方式：團體施測。
 - (2)作答方式：該量表為 6 點量表設計，且均為正向計分題。「完全有信心」代表所描述之情形對受試者而言極為有信心；反之，「完全沒信心」則為最沒有信心的情形。受試者依題意勾選，愈偏向完全有信心代表信心程度愈高。
 - (3)計分方式：此 6 點量表設計，依據受試者實際勾選情形，勾選「完全有信心」則得 6 分，勾選「完全沒信心」則得 1 分，最後加總計算生涯自我效能的分數並加以平均，平均分數愈高代表生涯自我效能愈高。

三、高中學生生涯發展準備度量表

本量表為蔡美華(2002)依據相關文獻編製之「高中學生生涯發展準備度量表」，用來探討高中資優學生的生涯發展準備度及相關因素。由於此量表乃參照生涯發展之理論所建構而成，故選用此量表代表高中學生生涯發展之情形，研究者已獲得編製者之同意使用此量表(見附錄二)。茲將量表內容說明如下：

(一)量表簡介

1. 編製者：蔡美華(2002)。
2. 量表內容：量表分為生涯抱負、與工作有關態度、與工作有關行為、生涯探索和生涯資訊等五個向度，共 47 題。各向度主要包含的題數如下：
 - (1) 第一向度：生涯抱負題目為第 30、32、33、06、01、31、02、38、35、36、07、37 共 12 題。
 - (2) 第二向度：與工作有關態度為第 15、17、08、13、14、04、16、39 共 8 題。
 - (3) 第三向度：與工作有關行為為第 28、09、10、24、25、34、26、29、40、03 共 10 題。
 - (4) 第四向度：生涯探索為第 05、12、27、20、11、19、23、22、21、42 共 10 題。
 - (5) 第五向度：生涯資訊為第 43、47、41、46、45、44、18 共 7 題。
3. 信度：量表的信度是以內部一致性信度係數表示，求得總量表與各分量表間的內部一致性。全量表的 Cronbach α 係數為 .834，顯示本量表具有高穩定的信度。各分量表與總量表間的 Cronbach α 係數介於 .855 至 .616 之間，其中生涯抱負分量表最高($\alpha=.855$)，其餘依序為與工作有關行為($\alpha=.733$)、生涯探索($\alpha=.689$)、與工作有關態度($\alpha=.634$)，以生涯資訊分量表最低($\alpha=.616$)。
4. 效度：
 - (1) 專家效度：以對生涯發展有研究之專家學者三人、資優教育專家學者三人就此工具做內容效度的評鑑以為專家效度。
 - (2) 構念效度：各因素之可解釋變異量以生涯資訊最高 (45.298%)，其餘依序為生涯探索(40.808%)、與工作有關行為 (36.076%)、與工作有關態度(30.460%)，生涯抱負最低 (20.949%)。
5. 量表形式和計分方式：

- (1)測驗方式：團體施測。
- (2)作答方式：該量表為 4 點量表設計，其中包含正向和反向計分題。正向計分題中，「極正確」代表所描述之情形對受試者而言極為正確；反之，「極不正確」則為所描述之情形對受試者而言極為不正確。反向計分題中，「極正確」代表所描述之情形對受試者而言極為正確；反之，「極不正確」則為所描述之情形對受試者而言極為不正確。受試者依題意勾選，得分愈高代表生涯發展準備度愈高。
- (3)計分方式：此 4 點量表設計，依據受試者實際勾選情形，在正向題中，勾選「極正確」則得 4 分，勾選「極不正確」則得 1 分；在反向題中，勾選「極正確」則得 1 分，勾選「極不正確」則得 4 分。最後加總計算生涯發展準備度的分數並加以平均，且分別算出五個向度的總分並加以平均，平均分數愈高代表在生涯發展準備度愈高。

四、生涯決定量表

本量表為邵俊德(1995)修訂自 Osipow、Carney 和 Barak (1976) 所編之生涯決定量表 (Career Decision Scale; CDS) 而來，稱為「生涯決定量表」，用來探討受試者的生涯確定程度，研究者已獲得編製者之同意使用此量表(見附錄三)。茲分原量表簡介、量表修訂過程及正式量表三部分加以說明：

(一)原量表簡介

1. 編製者：Osipow、Carney 和 Barak (1976) 。
2. 量表內容：量表共分為缺乏結構與信心、外在障礙、雙趨衝突與個人衝突等四部份共 19 題。第 1、2 題在測量個人在職業和教育方面的確定情形，第 3~18 題測量生涯不確定的程度，第 19 題為開放式問答題。
3. 信度、效度：CDS 的信、效度歷來已受到國外許多實證研究結果

的支持。

4. 量表形式和計分方式：量表為 4 點量表，第 1、2 題的分數愈高，代表教育與職業選擇的程度愈高；而 3~18 題的分數愈高，則代表受試者的生涯確定程度愈低。

(二)正式量表

1. 編製者：邵俊德(1995)。
2. 量表內容：量表分為結構與信心、個人衝突和外在支援等三個向度，共 14 題。各向度主要包含的題數如下：
 - (1)第一向度：結構與信心題目為第 1、2、4、6、7、8、9、11 共 8 題。
 - (2)第二向度：個人衝突題目為第 3、5、13 共 3 題。
 - (3)第三向度：外在支援題目為第 10、12、14 共 3 題。
3. 信度：
 - (1)內部一致性信度：本量表經正式調查結果進行內部一致性 α 係數考驗，求得 Cronbach α 係數為.86。
 - (2)重測信度：在間隔兩三週後，以同樣對象進行重測信度考驗，求得重測信度係數為.74。
4. 效度：
 - (1)建構效度：本量表以因素分析法進行建構效度考驗，並進行斜交轉軸，得到三個因素分別為：「結構與信心」、「個人衝突」和「外在支援」。其因素結構符合原量表 Osipow 等學者的理論，且各因素與總分的相關為.72~.83 之間，故建構效度獲得支持。
 - (2)辨別效度：邵俊德(1994)將第 1 題得 3 分與 4 分者歸為生涯定向組，得 1 分與 2 分者歸為生涯未定組，並將兩組受試者在生涯決定量表總分進行平均數差異 t 考驗，考驗結果平均數差異達顯著水準($t=-13.84, p<.001$)。
5. 量表形式和計分方式：

- (1)測驗方式：團體施測。
- (2)作答方式：該量表為 4 點量表設計，其中包含正向和反向計分題。正向計分題中，「非常符合」代表所描述之情形對受試者而言極為相符；反之，「非常不符合」則為所描述之情形對受試者而言極不相符。反向計分題中，「非常符合」代表所描述之情形對受試者而言極為相符；反之，「非常不符合」則為所描述之情形對受試者而言極不相符。受試者依題意勾選，得分愈低代表生涯不確定及猶豫程度愈高，即生涯決定程度較低。
- (3)計分方式：此 4 點量表設計，依據受試者實際勾選情形，在正向題中，勾選「非常符合」則得 4 分，勾選「非常不符合」則得 1 分；在反向題中，勾選「非常符合」則得 1 分，勾選「非常不符合」則得 4 分。最後加總計算生涯決定的分數並加以平均，且分別算出三個向度的總分並加以平均，平均分數愈高代表在生涯決定程度愈高。

五、訪談大綱

Mishler 認為訪談是一種交談行動，是受訪者與訪談者共同建構意義的過程，受訪者並不是將已經存在腦中的記憶如實的呈現，而是用一種訪員可以理解的、敘說故事的方式，去重構他的經驗和歷史(引自畢恆達，1996)。

本研究之「訪談大綱」用以訪談人文社會科學與數理資優生與資優轉班生，訪談大綱內容主要是以生涯自我效能、生涯發展及生涯決定三部分為主軸，由文獻可知，此三向度所涉及內涵包括個人、家庭、學校及社會等層面，故本研究之訪談大綱即以個人、家庭、學校及社會四方面來探討。本訪談大綱採用半結構式，主要考量受訪者的反應不同，訪談者可視實際狀況，對訪談問題做彈性調整，訪談大綱請參考附錄四。編擬完訪談大綱後，研究者初步估計訪談時間約 1 小時，而實際進行時將視情形調整。茲將訪談大綱編擬過程說明如下：

1. 歸納國內外文獻有關資優生在生涯自我效能、生涯發展及生涯決定所遭遇的困境，初步擬出訪談大綱。
2. 以初擬之訪談大綱，請教現任高中資優班老師，以了解資優生在高中資優教育的問題及其生涯所面臨的困境。
3. 送請師大特研所及相關專家學者，就初擬大綱的語意、內容及修辭，適度加以修正。

六、研究者

質性研究認為研究者本身即是研究工具，研究者無法超脫其所置身的歷史和研究傳統，以及個人對自我的概念和對他人的看法(甄曉蘭，1996)，因此將先說明研究者的背景資料。

研究者就讀研究所二年級時曾參與追蹤奧林匹亞得牌選手之訪談工作，訪問過得獎之學生、家長與指導教授，訪談對象跨越不同族群，深感人皆獨一無二的，且即使同一份訪談大綱，也會有全然不同的訪談過程與結果，讓我深刻學習到從訪談中需不斷針對研究議題深入挖掘，讓他們有很大的彈性空間去揮灑，並體會受訪者對特定事件的主觀感受，了解背後的潛在思維是十分必要的。且在分析的過程中，如何有敏銳的洞察與聚焦能力，擺脫框架用自己的理解去詮釋，實是從事訪談法很重要的能力。此外，研究者並於研究所三年級選修質性研究的課程，了解從寬廣的生活經驗中尋找真實的可能，有時天馬行空、有時含混不明，但都是質性研究必經過程，並將此寶貴經驗運用在本研究的訪談中。

七、訪談札記

在訪談過程中，研究者對受訪者的觀察，包含情緒、口語及非口語訊息，周遭情境的觀察，對訪談內容與過程的觀察等做簡短摘要記錄。研究者在每一次訪談結束後，立即整理自己的思緒與心得並且將訪談過程之重要訊息，以及自我覺察的省思、注意事項或本次訪談不清楚的訊息，記錄在訪談札記中，作為資料分析之參考(見附錄五)。

八、訪談同意書

同意書的內容包含本研究之性質、研究目的、研究步驟及可能參與時間等，關於研究對象的保密如何加以處理，以及研究者的基本資料及連絡方式。在實際訪談之前徵求訪談者之同意，不但尊重研究對象，並避免其受到傷害，同意書的內容參考附錄六。

第四節 研究流程

本研究流程包括研究前準備、執行階段、及資料整理與報告撰寫，如圖 3-2 所示：

一、研究前準備

- (一)實際經驗：研究者在修習資優教育實務的課程時曾到高中資優班和行政處室實習，了解人文社會科學資優班和數理資優班現況的差異，因此萌生研究動機，對人社與數理資優班深感興趣。
- (二)閱讀文獻：研究者開始閱讀資優班相關資料，並搜集關於生涯自我效能、生涯發展及生涯決定等相關文獻，從中建立研究初步的雛形。
- (三)撰寫研究計畫：根據所閱讀的文獻，研究者開始撰寫研究問題及研究方法，並尋求適當的研究工具，請教指導教授此計畫的可行性。
- (四)詢問研究對象：研究者針對研究主題徵求相關學校與研究對象的同意，並呈現研究初步架構給特教組長，初步訂定實際執行時間。
- (五)研究工具取得：徵求生涯自我效能、生涯發展及生涯決定等量表之編製者的使用同意權。
- (六)編擬訪談大綱：根據閱讀相關文獻與研究目的，研究者著手編擬訪談大綱，並請指導教授與相關專家學者給予指導。
- (七)訪談練習：由於半結構式訪談需要追問、同理心、澄清與摘要等技能，研究者將找尋相似背景之參與者透過事前練習熟悉技巧。

二、執行階段

- (一) 量表施測：研究者到兩校人文社會科學資優班和數理資優班約定施測時間並實際施測，完成後回收量表。
- (二) 深度訪談：研究者和人文社會科學及數理資優班學生約定時間(每校每類各兩名)，並運用訪談大綱進行訪談，每位估計約訪談 1 小時。

三、執行後整理階段

- (一) 量表資料：將量表數據以統計軟體 (SPSS for Windows12.0) 分析，並針對研究問題撰寫研究結果。
- (二) 訪談資料：將訪談錄音檔擅打成逐字稿，再從文本中找出與研究主題相關資料，最後客觀呈現出研究結果。
- (三) 撰寫研究報告：根據研究計畫與實際執行階段的資訊，撰寫完整研究報告，並不斷以批判反省的態度修正內容，最後請教指導教授。

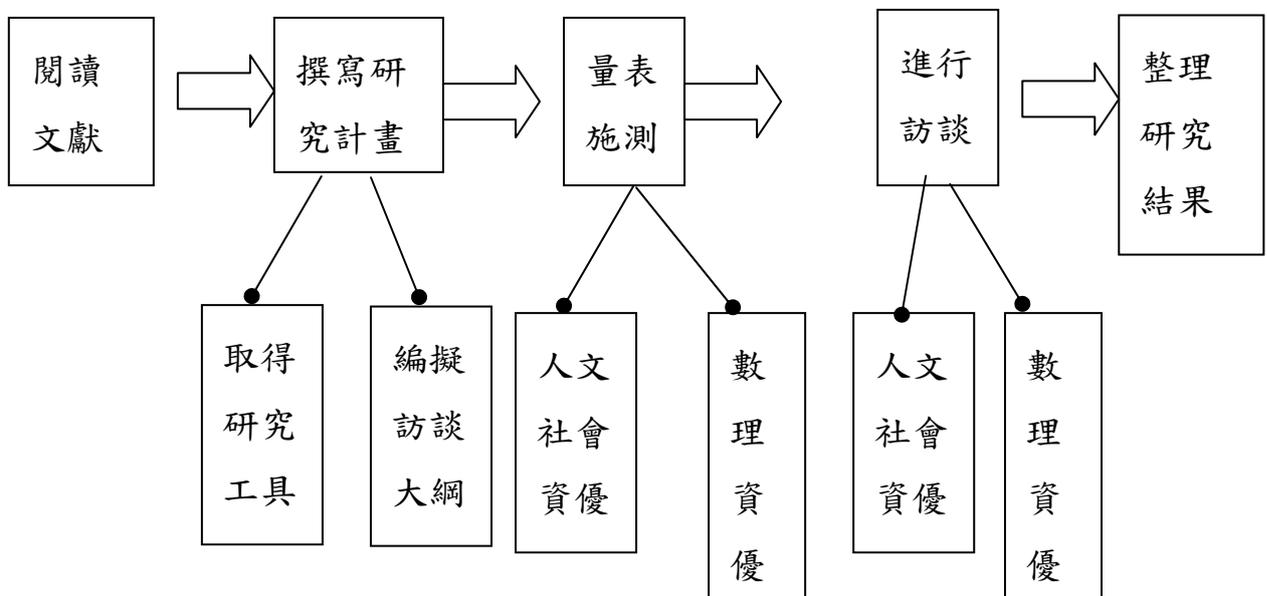


圖 3-2 生涯自我效能、生涯發展及生涯決定情形之研究流程

第五節 資料處理與分析

一、調查研究

(一) 資料整理

將所蒐集到資料予以編號，登錄於電腦上，以社會科學統計套裝程式 (SPSS for Windows) 進行 12.0 中文版進行資料的統計分析。

(二) 統計分析

本研究分別以下列統計方法，解答研究問題：

1. 透過二因子單變量變異數分析與二因子多變量變異數分析，比較不同性別高中人社資優生與數理資優生在生涯自我效能、生涯發展及生涯決定之差異，用以回答研究問題一至三，各種統計考驗均以 0.5 為顯著水準。

二、深度訪談

(一) 訪談內容之確實性 (credibility)

經由下列方式對於所蒐集的資料進行驗證，並詳細敘述研究過程的發展，與研究者的詮釋，讓讀者能合理判斷。

1. 以錄音方式協助研究者蒐集資料，以便事後以逐字稿忠實呈現訪談原貌。再將整理過後的逐字稿送交受訪者確認(參與者檢核)，以了解分析內容的正確性及客觀性，並紀錄受訪者對訪談稿之意見。
2. 研究者請一位協同編碼員進行協同編碼工作，他已碩士畢業，且碩士論文以質性研究方式進行，如此可避免研究者主觀經驗與背景知識之影響，導致結果有所偏頗。
3. 資料蒐集與分析的過程中，盡可能呈現受訪者的原意，而非研究者主觀的見解或推論。為了克服研究者可能的偏見，研究者不斷對自己可能持有的偏見進行批判性的反省，讓受訪者的觀點全然呈現原貌。

4. 藉由蒐集相關文獻及資料，由不同資料來源對訪談資料進行驗證。
5. 藉由研究者在特教組的實習經驗及對資優領域的了解，縮短與受訪者之間的距離，使其願意分享內心真正想法，藉此了解多方面的訊息。

(二) 資料整理

1. 研究者將所蒐集的錄音檔以電腦打字逐一轉騰為文本資料，紀錄錄音檔中的每一字每一句，並將訪問者於半結構訪談中所提出的所有問題，依照順序整理成書面資料，完成訪談的逐字稿。
2. 雖使用錄音蒐集訪談資訊，但為了協助重新塑造問題以符合半結構式訪談之原則，因此輔以訪談札記，確保語言交互作用之完整性。
3. 為了顧及受訪者的隱私權，將受訪者相關資料「匿名」處理，研究者將受訪者以代號或別名呈現於訪談資料中。

(三) 資料分析

1. 研究者每訪問完一位對象後，即以「校正分析歸納法」(modified analysis) 進行資料分析的工作。等八位受訪者訪問結束後，再以「恆常比較分析」(constant comparative analysis) 的方式，將所有資料予以統整分析，比較其相似性及差異性。

2. 編碼：

(1) 開放編碼(對有意義的內容進行編碼)

研究者根據訪談逐字稿前後文的脈絡，以研究參與者的陳述語句為依據，把重點標示畫線，並將有意義的內容形成內容意義，作開放性的編碼。

(2) 主軸編碼(內容群聚後的命名)

研究者將相關的內容意義單元進一步群聚、重組，歸納為同一個概念類別，並進行內容意義群聚後的命名，即為主軸編碼。

(3) 選擇性編碼並發展核心主題

研究者從內容群聚的命名中尋找相關的類別，擷取其中共通的

本質，將其確定為核心主題，並給予命名。找出核心主題之目的在於統整上述概念類別與內容群聚後主要類別分析過程中所傳遞的訊息(Waston & Rennie, 1994; 引自田秀蘭, 1999)，以便研究者能萃取出影響資優班學生生涯相關向度之因素。

(4)編碼代號

第一格代號表示性別(B-男生，G-女生)

第二格代號表示類別(M-數理，H-人社)

第三格代號表示班別(O-原班生，T-轉出生)

第四、五格代號表示重要敘述句的序號(01~)

3. 將訪談資料與相關量表所得結果作印證與對照，同時由資優生在生涯自我效能、生涯發展及生涯決定等文獻中取得佐證資料，最後歸納研究結果，提出對人文社會科學及數理資優班學生在生涯輔導上之建議。

第四章 研究結果與討論

本章之主要目的，在呈現研究結果與分析討論，共分為四節。第一節為不同性別高中人文社會科學資優生與數理資優生生涯自我效能之比較；第二節為不同性別高中人文社會科學資優生與數理資優生生涯發展準備度之比較；第三節為不同性別高中人文社會科學資優生與數理資優生生涯決定之比較；第四節為高中資優生生涯自我效能、生涯發展及生涯決定之訪談結果；第五節為高中資優生生涯自我效能、生涯發展及生涯決定量化資料與訪談結果之綜合分析。

第一節 不同性別高中人文社會科學資優生與數理資優生生涯自我效能之比較

為了比較不同性別高中人文社會科學資優生與數理資優生在生涯自我效能程度上的差異，乃以性別與類別為自變項，以「生涯自我效能量表」分數為依變項，進行二因子變異數分析，以回答研究問題1。

為了確認樣本的變異數是否符合同質性假定，乃進行樣本變異數同質性檢定，發現 F 檢定值等於 0.95，顯著性考驗的 p 值等於 .42 > .05，未達顯著水準，表示自變項在依變項之單變量變異數未違反同質性假定。兩組學生在「生涯自我效能量表」之平均數與標準差呈現於表 4-1：

表 4-1 兩組學生在「生涯自我效能量表」之平均數與標準差

| | 人社 | | 數理 | | 小計 | |
|----|------|------|------|------|------|------|
| | M | SD | M | SD | M | SD |
| 男 | 4.38 | 0.10 | 4.34 | 0.08 | 4.36 | 0.06 |
| 女 | 4.41 | 0.09 | 4.24 | 0.08 | 4.33 | 0.06 |
| 合計 | 4.40 | 0.07 | 4.29 | 0.06 | 4.34 | 0.04 |

註：人社(女)42人；人社(男)38人；數理(女)56人；數理(男)54人

表 4-2 為兩組學生在「生涯自我效能量表」分數之二因子單變量變異數分析摘要表：

表 4-2 兩組學生在「生涯自我效能量表」分數之二因子單變量變異數分析摘要表

| 變異來源 | SS | DF | MS | F | 淨相關 Eta 平方 |
|---------|-------|-----|------|------|------------|
| 性別 | 0.04 | 1 | 0.04 | 0.12 | 0.001 |
| 類別 | 0.49 | 1 | 0.49 | 1.32 | 0.007 |
| 性別 × 類別 | 0.20 | 1 | 0.20 | 0.54 | 0.003 |
| 誤差 | 68.91 | 186 | 0.37 | | |

就不同性別的人文社會科學資優生與數理資優生的生涯自我效能之差異而言，表 4-2 顯示，性別與類別並無交互作用($F=0.54, p>.05$)。就主要效果而言，性別的主要效果未達顯著水準($F=0.12, p>.05$)、類別的主要效果亦未達到顯著水準($F=1.32, p>.05$)。淨相關 Eta 平方值在性別與類別為 0.003，性別為 0.001，類別為 0.007，可見性別與類別所能解釋學生生涯自我效能的解釋量不高，其間為微弱關係。

表 4-2 顯示在生涯自我效能方面，性別與類別並無顯著差異，代表人文資優與數理資優生評估其生涯所具備能力的判斷上並無不同，且男生與女生對自己生涯行為能力的信心水準相類似。在類別方面，本研究與黃淑敏(1999)的研究結果一致；在性別方面，與吳淑敏(2004)、許淑穗(1998)和陳貞夙(1998)的研究結果一致。雖然林惠瑜(2004)、邱卉綺(2005)、郭玟嫻(2003)與厲瑞珍(2002)研究均顯示不同科系或類科的學生在生涯自我效能方面有顯著差異，但其對象均為大學生或科技大學學生，與本研究高中人社資優與數理資優對象有所差異，研究者認為可能與不同教育階段學生對生涯的自我肯定程度也許不同有關。再者，于曉平(2007)雖發現語文或人文社會科學資優女性之生涯自我效能高於數理

資優女性，但其對象為高一女性資優生，與本研究之高二及高三學生不同，在加上本研究是以男女資優生共同探討，就研究對象選取的廣度不只侷限於女性，此乃兩研究不同之處。固然許多研究均顯示兩性在生涯自我效能上有顯著差異，但隨著社會變遷，兩性平權時代的來臨，許淑穗(1998)提出在教育過程中培養女學生表現中性性別角色的確有助其生涯發展，也正因目前教育環境中，大多強調性別平等的概念深植人心，也讓兩性均有信心可以實踐未來人生、勇敢追求夢想，而在生涯自我效能呈現頗相近的趨勢。吳淑敏(2004)研究指出，傑出女性科學家認為台灣社會並未限制女性在學業上的發展，此說法與研究結果相符，在高中求學階段，教育對兩性的期待確實未存在太多差異，因此男女對自我未來人生的信心水準或預期也是很相近的。

第二節 不同性別高中人文社會科學資優生與數理資優生生涯發展準備度之比較

為了比較不同性別高中人文社會科學資優生與數理資優生在生涯發展準備度之程度上差異，乃以性別與類別為自變項，以「生涯發展準備度量表」之生涯抱負、與工作有關態度、與工作有關行為、生涯探索、生涯資訊等五個分數為依變項，進行二因子多變項變異數分析，以回答研究問題 2。

為了確認樣本的變異數是否符合同質性假定，乃進行樣本變異數同質性檢定，發現 Box 多變量變異數同質性檢定結果統計量 Box's M 值等於 85.16，轉換成 F 統計量為 1.80，顯著性考驗的 p 值等於 $.001 < .05$ ，已達顯著水準，表示自變項在依變項之多變量變異數未符合同質性之假定，故使用 Pillai's Trace 整體考驗法分析，使其有較高的強韌性。表 4-3 為兩組學生在「生涯發展準備度」的平均數與標準差：

表 4-3 兩組學生在「生涯發展準備度量表」之平均數與標準差

| 組別 | 人數 | 生涯抱負 | | 與工作 有關態度 | | 與工作 有關行為 | | 生涯探索 | | 生涯資訊 | |
|----|-----|------|------|-------------|------|-------------|------|------|------|------|------|
| | | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD |
| 人社 | 80 | 3.21 | 0.06 | 3.11 | 0.04 | 3.00 | 0.04 | 2.85 | 0.04 | 2.81 | 0.05 |
| 男 | 38 | 3.22 | 0.08 | 3.07 | 0.05 | 2.94 | 0.06 | 2.75 | 0.06 | 2.82 | 0.07 |
| 女 | 42 | 3.21 | 0.08 | 3.16 | 0.05 | 3.05 | 0.05 | 2.94 | 0.05 | 2.80 | 0.07 |
| 數理 | 110 | 3.11 | 0.05 | 3.08 | 0.03 | 3.04 | 0.03 | 2.85 | 0.03 | 2.60 | 0.04 |
| 男 | 54 | 3.17 | 0.07 | 3.08 | 0.04 | 3.04 | 0.05 | 2.75 | 0.05 | 2.60 | 0.06 |
| 女 | 56 | 3.06 | 0.07 | 3.08 | 0.04 | 3.03 | 0.05 | 2.94 | 0.05 | 2.61 | 0.06 |
| 全體 | 190 | 3.16 | 0.04 | 3.10 | 0.02 | 3.02 | 0.03 | 2.85 | 0.03 | 2.71 | 0.03 |
| 男 | 92 | 3.19 | 0.05 | 3.07 | 0.03 | 2.99 | 0.04 | 2.75 | 0.04 | 2.71 | 0.05 |
| 女 | 98 | 3.14 | 0.05 | 3.12 | 0.03 | 3.04 | 0.04 | 2.94 | 0.04 | 2.71 | 0.05 |

表 4-4 兩組學生在「生涯發展準備度量表」分數之二因子多變量變異數分析摘要表

| 變異來源 | 自由度 | Pillai's Trace | 淨相關 Eta 平方 |
|---------|-----|----------------|---------------|
| 性 別 | 1 | 0.09** | 0.085 |
| 類 別 | 1 | 0.08** | 0.083 |
| 性別 × 類別 | 1 | 0.01 | 0.013 |
| 誤 差 | 182 | | |

** $p < .01$

就不同性別的人文社會科學資優生與數理資優生的生涯發展準備度之差異而言，表 4-4 顯示，性別與類別並無交互作用(Pillai's Trace = 0.01, $p > .05$)，由此可知，人文社會科學資優生與數理資優生的生涯發展準備度不因性別而有所差異。就主要效果而言，性別的主要效果達顯著水準(Pillai's Trace = 0.09, $p < .01$)、類別的主要效果亦達到顯著水

準(Pillai's Trace =0.08, $p < .01$), 故進一步進行單變項變異數分析, 其結果如表 4-5 與 4-6。而淨相關 Eta 平方值中, 性別與類別為 0.013, 性別為 0.085, 類別為 0.083, 可知以性別、類別解釋學生生涯發展準備度的解釋量分別約為百分之九、百分之八左右。

為了確認樣本的變異數是否符合同質性假定, 乃進行樣本變異數同質性檢定, 顯著性考驗的五個 p 值均 $> .05$, 未達顯著水準, 表示自變項在依變項之單變量變異數未違反同質性假定。表 4-5 為不同性別學生在「生涯發展準備度量表」分數之單變項變異數分析摘要表:

表 4-5 不同性別學生在生涯發展準備度量表分數之單變項變異數分析摘要表

| 變異來源 | 女生 (N=98) | | 男生 (N=92) | | 組間均方 | 誤差均方 | F | 平均數 | 淨相關 Eta 平方 |
|-------------|--------------|------|--------------|------|------|------|----------------------|-------|---------------|
| | M | SD | M | SD | | | | | |
| 生涯抱負 | 3.14 | 0.05 | 3.19 | 0.05 | 0.12 | 0.25 | 0.49 | | 0.003 |
| 與工作 有關態度 | 3.12 | 0.03 | 3.07 | 0.03 | 0.1 | 0.11 | 0.93 | | 0.005 |
| 與工作 有關行為 | 3.04 | 0.04 | 2.99 | 0.04 | 0.11 | 0.12 | 0.93 | | 0.005 |
| 生涯探索 | 2.94 | 0.04 | 2.75 | 0.04 | 1.64 | 0.12 | 13.21 ^{***} | 女 > 男 | 0.066 |
| 生涯資訊 | 2.71 | 0.05 | 2.71 | 0.05 | 0.00 | 0.20 | 0.00 | | 0.000 |

^{***} $p < .001$

由表 4-5 可知, 再進一步進行性別因子的主要效果之單變量 F 檢定後, 顯示在性別方面的主要效果在「生涯探索」上達到顯著水準, 亦即女生與男生在生涯探索方面有所差異。在淨相關 Eta 平方值上, 生涯探索為 0.066, 可知以性別能解釋學生生涯探索的解釋量約為百分之七。

接著就其平均數加以比較發現，在生涯探索方面，女生顯著優於男生。

表 4-6 為不同類別學生在「生涯發展準備度量表」分數之單變項變異數分析摘要表：

表 4-6 不同類別學生在生涯發展準備度量表分數之單變項變異數分析摘要表

| 變異來源 | 人社資優 (N=80) | | 數理資優 (N=110) | | 組間 均方 | 誤差 均方 | F | 平均數 | 淨相關 Eta 平方 |
|-------------|----------------|------|-----------------|------|----------|----------|--------|-------|---------------|
| | M | SD | M | SD | | | | | |
| 生涯抱負 | 3.22 | 0.06 | 3.11 | 0.05 | 0.47 | 0.25 | 1.85 | | 0.010 |
| 與工作 有關態度 | 3.11 | 0.04 | 3.08 | 0.03 | 0.06 | 0.11 | 0.57 | | 0.003 |
| 與工作 有關行為 | 3.00 | 0.04 | 3.04 | 0.03 | 0.08 | 0.12 | 0.61 | | 0.003 |
| 生涯探索 | 2.85 | 0.04 | 2.85 | 0.03 | 0.00 | 0.12 | 0.00 | | 0.000 |
| 生涯資訊 | 2.81 | 0.05 | 2.6 | 0.04 | 1.98 | 0.20 | 9.69** | 社 > 數 | 0.050 |

** $p < .01$

由表 4-6 可知，再進一步進行類別因子的主要效果之單變量 F 檢定後，顯示在類別方面的主要效果在「生涯資訊」上達到顯著水準，亦即人文社會科學資優生與數理資優生在生涯資訊方面有所差異。在淨相關 Eta 平方中，生涯資訊為 0.05，可知以類別能解釋學生生涯資訊的解釋量約為百分之五。接著就其平均數加以比較發現，在生涯資訊方面，人文社會科學資優生顯著優於數理資優生。

綜上所述，不同性別高中人文社會科學資優生與數理資優生之生涯發展準備度之差異情形，分述如下：

一、生涯抱負

在生涯抱負方面，就性別而言，男生與女生在生涯抱負上無顯著差異存在；就類別而言，數理資優生與人文社會科學資優生無顯著差異存在。顯示男生與女生在未來生涯方式的希望、夢想與動力是相似的，此結果縱然與許多研究持相反觀點，如女性受環境限制(林幸台，1993；楊淑萍，1995；盧台華，1989)、性別刻板印象(歐陽萌君，1992；Perrone, 1991)及女性害怕成功的觀點(瞿智怡，2003；Arnold & Denny, 1986；Olshen & Mathews, 1987)而影響生涯發展，但女性能藉由提高生涯自我效能、克服心理障礙而不再自我設限，有助其生涯抱負(許淑穗，1998；簡文英，2001)。在上節中發現，男性與女性生涯自我效能並無顯著差異，研究者認為可能由於生涯自我效能的提高也增加女性之生涯抱負水準。由此可知，雖然女性背負許多傳統包袱，但給予正確觀念並鼓勵她們勇敢追夢，相信女性會有更高的生涯理想。此外，研究顯示人社資優與數理資優生在生涯抱負上亦無顯著差異，代表縱使社會刻板印象或升學主義會影響學生投入人文社會的程度(張瑜真，2006)，但透過近年來強調理工與人文均衡發展的教育，傳統重理工輕人文的取向在不同類科學生的生涯抱負中，已漸趨緩和。

二、與工作有關態度

在與工作有關態度方面，就性別而言，男生與女生在與工作有關態度上無顯著差異存在；就類別而言，數理資優生與人文社會科學資優生無顯著差異存在。諸多文獻提及資優生對工作有高度自我投入、強烈尋求登峰造極等，也顯現出在態度上積極的作為 (Perrone, 1991)，這也提供本研究結果另一項思維，無論是男性或女性資優生、人社或數理資優生，均有能力以負責的態度投入自我生涯中，且決心、克服危機、動機更是大部分才能女性的人格特質 (Reis, 2000)，本研究發現男性在此與女性的能力相當。

三、與工作有關行為

在與工作有關行為方面，就性別而言，男生與女生在與工作有關行為上無顯著差異存在；就類別而言，數理資優生與人文社會科學資優生無顯著差異存在。然而，過去有研究持不同觀點，認為資優女性在學業上的成就和成功常歸因於運氣而非能力 (Reis, 1998)，但吳淑敏和蘇芳柳(2000)指出國外的追蹤研究發現，資優女性不希望被外界刻板印象綁住，她們知道自己有能力，且希望自己決定人生的成功，此觀點與本研究結果不謀而合。此外，類別無差異之情形，或許和建中科學教育的主軸有關，其強調數理資優班應導入人文、鼓勵學生不斷動手做，科學和社會密切對話。是故，透過學校教育實際執行文理並重的理念，讓數理與人文不再有孰輕孰重的現象。

四、生涯探索

在生涯探索方面，就性別而言，女生在生涯探索上顯著優於男生；就類別而言，數理資優生與人文社會科學資優生無顯著差異存在。Hartung et al. (2004) 認為具備高自尊的女性比較可能選擇非傳統職業，但同樣擁有高自尊的男性則反映出選擇傳統及性別刻板印象的職業。這與本研究結果有類似的取向，女性資優者在生涯探索上較男性積極、敢挑戰。亦即，欲突破性別刻板印象的限制，就必須像傳統挑戰(廖敏志，1992)。況且，Wahlberg、Williams 和 Zeiser 在 2003 年提到資優生會發展一套成功模式來避免失敗，如此將導致過早封閉期生涯、禁止嘗試新經驗(引自 Greene, 2006)。張瑜真(2006)針對建中人社班同學的研究發現，升學主義會影響學生投入程度，社會刻板印象與價值觀衝擊男校人社資優班的實踐，與本研究結果相符。男性資優生是否因承受社會較大的成功壓力，而導致在生涯探索較女性不足，是我們較憂心的。倘若屬實，則提供學生接觸不同面向的人生道路是很必要的。

五、生涯資訊

在生涯資訊方面，就性別而言，女生與男生在生涯資訊上無顯著差異存在；就類別而言，人文社會科學資優生顯著優於數理資優生。人社資優班的成立有助及早激發學生興趣及培養相關知能(張瑜真，2006)，此現象與本研究觀點一致，由於人社班常提供許多政治、經濟、哲學、文學、社會、人文關懷等各式各樣的元素融入課程中，除了擴展學習經驗外，更豐富了學生的視野，無形之中更充實了生涯的訊息。人社資優生在獲得生涯資訊較數理資優生廣泛豐富，此也提供數理資優教育另一種思考的方向。

第三節 不同性別高中人文社會科學資優生與數理資優生生涯決定之比較

為了比較不同性別高中人文社會科學資優生與數理資優生在生涯決定之程度上差異，乃以性別及類別為自變項，以「生涯決定量表」之結構與信心、個人衝突、外在支援等三個分數為依變項，進行二因子多變項變異數分析，以回答研究問題3。

為了確認樣本的變異數是否符合同質性假定，乃進行樣本變異數同質性檢定，發現 Box 多變量變異數同質性檢定結果統計量，Box's M 值等於 19.12，轉換成 F 統計量為 1.03，顯著性考驗的 p 值等於 .42 > .05，未達顯著水準，表示自變項在依變項之多變量變異數未違反同質性之假定。表 4-7 為各組學生在「生涯決定量表」上三項分數之平均數與標準差：

表 4-7 兩組學生在「生涯決定量表」之平均數與標準差

| 組別 | 人數 | 結構與信心 | | 個人衝突 | | 外在支援 | |
|-----|-----|-------|------|------|------|------|------|
| | | M | SD | M | SD | M | SD |
| 男 | 38 | 2.76 | 0.09 | 2.56 | 0.08 | 2.38 | 0.09 |
| 女 | 42 | 2.69 | 0.09 | 2.43 | 0.08 | 2.43 | 0.09 |
| 人社 | 80 | 2.72 | 0.06 | 2.50 | 0.06 | 2.40 | 0.07 |
| 男 | 54 | 2.90 | 0.08 | 2.75 | 0.07 | 2.41 | 0.08 |
| 女 | 56 | 2.95 | 0.07 | 2.55 | 0.07 | 2.40 | 0.08 |
| 數理 | 110 | 2.92 | 0.05 | 2.65 | 0.05 | 2.41 | 0.06 |
| 男 | 92 | 2.83 | 0.06 | 2.66 | 0.06 | 2.40 | 0.06 |
| 女 | 98 | 2.82 | 0.06 | 2.49 | 0.05 | 2.41 | 0.06 |
| 全樣本 | 190 | 2.82 | 0.04 | 2.57 | 0.04 | 2.41 | 0.04 |

表 4-8 為兩組學生在「生涯決定量表」分數之二因子多變量變異數分析摘要表：

表 4-8 兩組學生在「生涯決定量表」分數之多變量變異數分析摘要表

| 變異來源 | 自由度 | Wilks Λ | 淨相關 Eta 平方 |
|---------|-----|-----------------|------------|
| 性別 | 1 | 0.97 | 0.035 |
| 類別 | 1 | 0.92** | 0.080 |
| 性別 × 類別 | 1 | 0.99 | 0.012 |
| 誤差 | 184 | | |

** $p < .01$

就不同性別的人文社會科學資優生與數理資優生的生涯決定之差異而言，表 4-8 顯示，性別與類別並無交互作用 ($\Lambda = .99$, $p > .05$)，由此可知，人文社會科學資優生與數理資優生的生涯決定不因性別而有所差異。就主要效果而言，性別的主要效果未達顯著水準 ($\Lambda = .97$, $p > .05$)、類別的主要效果達到顯著水準 ($\Lambda = .92$, $p < .05$)。淨相關 Eta 平方值在

性別與類別為 0.012，性別為 0.035，類別為 0.08，可見類別可解釋學生生涯決定的解釋量約為百分之八。

根據上述，因類別的主要效果達顯著水準，故進一步進行單變項變異數分析，其結果如表 4-9。

為了確認樣本的變異數是否符合同質性假定，乃進行樣本變異數同質性檢定，發現 F 檢定值分別為 1.15、1.01 和 0.92，顯著性考驗的 p 值分別為 0.33、0.39 和 0.43 均 $>.05$ ，未達顯著水準，表示自變項在依變項之單變量變異數未違反同質性假定。

表 4-9 不同類別學生在「生涯決定量表」分數之單變項變異數分析摘要表

| 變異來源 | 人社資優 (N=80) | | 數理資優 (N=110) | | 組間 均方 | 誤差 均方 | F | 平均數 | 淨相關 Eta 平方 |
|------|----------------|------|-----------------|------|----------|----------|-------|-----|---------------|
| | M | SD | M | SD | | | | | |
| | 結構與信心 | 2.72 | 0.06 | 2.92 | | | | | |
| 個人衝突 | 2.5 | 0.06 | 2.65 | 0.05 | 1.12 | 0.27 | 4.12* | 數>社 | 0.022 |
| 外在支援 | 2.4 | 0.07 | 2.4 | 0.06 | 0.00 | 0.33 | 0.00 | | 0.000 |

* $p < .05$

由表 4-9 可知，再進一步進行類別因子的主要效果之單變量 F 檢定後，顯示在類別方面的主要效果在「結構與信心」、「個人衝突」上達到顯著水準，亦即人文社會科學資優生與數理資優生在結構與信心、個人衝突方面有所差異。淨相關 Eta 平方值中，結構與信心為 0.033，個人衝突為 0.022，可知以類別能解釋學生結構與信心、個人衝突的解釋量分別約為百分之三、百分之二。接著就其平均數加以比較發現，在結構與

信心方面，數理資優生顯著優於人文社會科學資優生；在個人衝突方面，數理資優生顯著優於人文社會科學資優生。

學生在生涯自我效能的平均數為 4.34，無論是人社或數理學生均超過 4 分，高於平均數 3.5；學生在生涯發展準備度的五個分量表(生涯抱負、與工作有關態度、與工作有關行為、生涯探索及生涯資訊)之平均數分別為 3.16、3.10、3.02、2.85、2.71，均大於平均數 2.5；學生在生涯決定的三個分量表(結構與信心、個人衝突及外在支援)之平均數分別為 2.82、2.57、2.41，三者皆低於 3，且結構與信心及個人衝突兩項甚至等於或小於平均數 2.5。由此看出，學生在生涯抉擇時，可能遭遇衝突、困惑，更需支援與協助。

綜上所述，不同性別高中人文社會科學資優生與數理資優生之生涯決定之差異情形，分述如下：

一、結構與信心

在結構與信心方面，就性別而言，男生與女生在結構與信心上無顯著差異存在；就類別而言，數理資優生顯著優於人文社會科學資優生。這顯示了數理資優生對於個人、工作世界資料的掌握與生涯選擇信心程度優於人文社會資優生，此與邱卉綺(2005)、郭蓓蓉(2007)和張仁家(1994)的研究結果相同。Krumboltz (1976) 指出學習經驗影響個人生涯決定，而台灣社會重理工的學習環境也可能造成數理資優生在選擇生涯時較人社資優生有信心。

二、個人衝突

在個人衝突方面，就性別而言，男生與女生在個人衝突上無顯著差異存在；就類別而言，數理資優生顯著優於人文社會科學資優生。這顯示出若因個人能力與興趣的雙趨衝突及無法做生涯選擇的外在阻礙，男生與女生有相似的情形，而數理資優生較人社資優不常面對此困境。有研究持相反觀點，如陳怡安、林幸台(2002)研究顯現男性語文資優生較易因外在影響而選擇理組，相對地，女性則繼續以積極態度發展語文專

長；Tirri (2001) 認為男性比女性更確定生涯方向，且獲得更多支持。袁志晃(2002)、楊智馨(1997)及劉姿君(1994)認為生涯未定狀態會影響生涯決定，且以猶豫行動最為顯著。然而，研究結果顯現相較於數理資優生，人社資優生卻仍無法擺脫個人衝突上的困擾，此結果支持若干學者的看法：由於資優生可能同時擁有多元才能卻導致遲遲無法做決定(沈容伊，2001；Fiebig, 2003; Kerr & Sodano, 2003; Perrone, 1997)，資優學生在生涯決定常受重要他人(如父母、師長)的期望與世俗定位而遭遇生涯困境(林幸台，1981；Colozzi & Colozzi, 2000; Peterson, 2000)，這些外在刻板壓力造成數理資優較人社資優可擁有更多彈性空間走自己的路，這可能都是人社資優生在面臨生涯衝突時較為掙扎的因素。

三、外在支援

在外在支援方面，就性別而言，男生與女生在外在支援上無顯著差異存在；就類別而言，數理資優生與人文社會科學資優生亦無顯著差異存在。研究結果顯示，從渴求外在工作世界與個人適配，希望外界給予生涯決定上支援的程度來看，男生與女生、數理與人社在這方面差異不大。曾淑容、莊佩珍(1995)發現絕大多數資優女性在其生涯歷程中都不曾接受有關的生涯輔導，林幸台(1994)指出資優學生常因其資質優異而未獲得生涯輔導的協助，正點出資優生在生涯需求上長期存在的問題。研究結果似乎呈現了無顯著差異背後可能隱含男女生、數理與人社均缺乏足夠支援的事實。資優生可能已達到其年齡的成熟度，然而，卻無法做出成熟的生涯決定 (Stewart, 1999)。因此，終身的生涯輔導是必要的。

第四節 高中資優生生涯自我效能、生涯發展及生涯決定之訪談結果

一、生涯自我效能的覺察與轉變

1. 對資優班的評價：學生普遍覺得人社資優錄取率較數理資優班高，數理資優很難考，而外界仍存有數理較為優越的認知，造成人社與數理學生不同的影響。

(1) 學生入班時對資優班的認識：

A. 人社資優生認為人社資優班比數理資優容易考取多了，且錄取率頗高。

「那個時候進來想說考個資優班嘛，那數理班一定考不上嘛，……程度沒有到數理資優班，所以想說去考個人文社會資優班這樣。」(BHT-01)

「可是老師說數理資優班一定很多人選，然後就想說那就考人社資優班……那個先後順序應該是先資優班，然後再資優班這樣挑。」(GHT-01)

「我報考的時候很緊張，我以為很難考，可是後來發現人社班其實還蠻好考的，我們這一屆是錄取三十個人，好像報考才四十五人，還有二、三個人缺考……」(GHO-01)

「當初考的時候好像競爭很小，好像也才四十個人要取三十個人耶，感覺很好考，所以不會覺得自己比別人厲害，……我不會覺得自己好像文科特別好。」(BHT-02)

B. 數理資優生認為數理資優班就是很難考、很強、很厲害！

「數理資優班聽起來很威，就是感覺很強啦！」(BMO-01)

「剛開始考上會覺得，哇！我好厲害，因為很多人也有來考。」(BMT-01)

(2) 外界對資優班觀感對學生的影響：

A. 人社資優生認為大眾仍抱持數理優於人文的觀點，且對人社資優不甚了解，他們的看法多少造成學生心中負擔。

「我國中老師有個很年輕的，連他都說你幹麻不去考數理資優班，要考人文社會資優班？……我想會問這個問題背後多多少少就會受這一塊影響。」(BHO-01)

「外面的人他們比較了解數理資優班，像我出去跟人家說我念人文社會資優班，人家好像也不覺得那有什麼，可是別人說他念數理資優班的時候就覺得哇很了不起！所以我覺得社會的印象中，……整個趨勢是理科優於文科，所以多少會有影響。」(GHO-02)

「他們好像搞不太清楚這些人以後出來要幹嘛，大家本來對人文這個字就比較模糊，所以他們只是想說，會有人特別對人文這個東西開一個班去教，會覺得大家怎麼對這個班都完全不了解。」(BHT-03)

「像有些親戚，不見得是爸媽，就會覺得你讀這個班幹嘛啊，為什麼不去讀自然類的東西跑來讀這個東西？會有點壓力在。」(BHT-04)

「我同學他們外公、外婆會說，啊！你唸這個班幹什麼，家裡出個醫生什麼之類的，可能這個壓力傳給他爸媽，他爸媽再傳給他。」(BHO-02)

B.外界對數理資優有高度期望，但他們較不受影響。

「他們可能對我們期望比較高吧，會覺得我們是未來國家棟梁！」(BMT-02)

「普通班一些同學會一直提到，啊！你數理資優班怎麼樣怎麼樣……我不會有什麼特別的感覺，……倒是我們自己不會一直強調我們是資優班的。」

(GMT-01)

2.自我概念的評估：學生評估自我的能力，人社生認為自己非真正的資優，數理生察覺到想要傑出是很難的。

(1)自我信念的方向：

A.有人社班同學認為自己能進資優班的原因是外在因素所致。

「自己考上人社班，你會感覺有可能只是當天的運氣、或者是什麼題目剛好適合你寫，還是那天身體狀況比較好。」(GHT-02)

B.有數理資優同學把可進資優班歸因於自己能力好。

「考上就代表自己有能力可以進吧！有一點要證明自己的能力。」(GMT-02)

(2)自我的評價：

A.人社資優生認為人社資優不像數理資優是「真正的資優」，它並無數理那種天賦，充其量只是肯花時間投入而已。

「……我都會跟人家講說我是人社班，如果人家講人社資優班，我會說沒有

資優兩個字，……我們真的只是願意做，但是這跟資不資優是兩回事，可是我覺得數理資優需要天分。」(GHT-03)

「我覺得絕對套不上資優生這種名號，因為我覺得並沒有說資優，我們並沒有說像數理資優班他們天生的那種天賦，……就是他們真的有一塊特別強、特別突出，人家遠遠不及他們。……我們的資優感覺是訓練出來的……。這種東西你只要去吸收，有興趣去吸收那誰都會，我們班跟其他班有什麼特別的就是訓練比較多。」(BHO-03)

「我念這個班本來就不像數理資優班那樣程度這麼好，……會覺得自己可能比別人資優一點點，就是在這個領域，但是在其他方面就真的覺得跟數理資優班比起來自己是差了一截……」(BHT-05)

「我有個同學現在在附中數理資優班，……國二的時候他就去做基測試題，碰到國三那種他是靠邏輯和推理自己就全部解出來了，而且還全對，都沒有學過，這就真的很厲害，我覺得要說資優這樣比較符合資優。」(BHO-04)

「當初考進來的時候本身這個學生知道多少就佔很大的關鍵，所以我覺得不能這樣就說比人家強……可是我覺得數理資優要有一定的程度，數理要有一定的底子。」(GHO-03)

B.數理資優生面對同儕強悍的表現認為自己想達到傑出表現是困難的。

「進去之後才發覺其實每個領域中都會有很多很強的人，所以很想要很傑出的表現，可是比你強的人更多。」(BMT-03)

「尤其在數理資優班那種環境，妳能被說成傑出真的很難。……除非就是某個人去考個什麼奧林匹亞，我覺得才能說他是傑出……要類似國際性競賽這樣。」(GMT-03)

「有的人國中就是科奧金牌、國際級金牌，……他在知識方面就領先你好一大截，那你就會覺得面對一個好像是巨山在前面，好像爬不過去的感覺。」(BMO-02)

「同學一開始是影響我比較大，……他們就已經達到國際的水準，你會覺得大家平平都是數理資優班的同學，可是我就只能坐在教室老師講還不一定聽得懂。」(BMO-03)

「如果沒有唸數理資優班的話，就會有很多東西是不會了解也不會體驗到，像是同學那種強悍或者是非常厲害。」(BMO-04)

「因為大家都很強啊！你隨時都可能被超越。」(GMO-01)

「進來之後才覺得原來……班上其他人都很厲害 所以就沒有什麼說我被肯定這樣。」(BMT-04)

二、生涯發展的過程與啟發

1. 生涯追尋的態度：數理資優生面對優秀同儕轉為謙卑或對未來隨遇而安，人社生以積極姿態把握機會。

(1) 生涯的期望與定位：

A. 人社班學生有人相信只要努力踏實，也可以有自己的一片天，也有同學對自我能力缺乏信心。

「不要覺得我很自大，我相信我未來會有不錯表現是因為我願意花、我願意投入所有力氣完成我的夢想。」(GHO-04)

「我就把時間投注在這裡，我就好好去學、好好去發展，多讀東西多接觸，新資訊就會產生新思想、新觀念，未嘗也不是件好事，也是另一種成長。」(BHO-05)

「小時候比較有信心實踐夢想，現在信心有點減退。」(GHT-04)

「讀醫學院的信心啊，這裡面還是有信心啦，現在感覺好像不是那麼容易，不過自己最深處還是有那個期望在，有點不確定，就是自己有沒有那個能力的感覺。」(BHT-06)

B. 在數理頂尖者聚集的環境，有些認為是一種逼迫式的競爭、有些選擇找到自我的定位，有些則選擇隨遇而安。

「因為大家都夠強，你要知道自己的定位，定位要找到。」(GMO-02)

「管它巨山在不在那，我就走我的就對了，我就念多少算多少。」(BMO-05)

「就會感覺到競爭的壓力，……在這樣的環境下，是很強大的壓力和很強大的推力，去逼使你去競爭去往上衝，就像可能是一個瀑布吧，你已經在中間，那你不能往下掉，你只能一直往上，但是上面水一直壓下來，就是很大的一

個壓力跟推力，一個逼迫的競爭吧，而不是說我要去力爭上游，而是我只能這樣做。」(BMO-06)

(2)生涯的抱負：

A.有人社資優生堅持夢想積極投入。

「我自己有衡量有沒有這個教育對我來說會差很多，在大學之前如果有這個資源我為什麼不學習！」(GHO-05)

「我想去美國讀大學……是我自己決定的，導致我整個高二都在忙這件事情，精神壓力很大有時候會睡不著，……我現在是爲了環境而去。」(GHO-06)

B.有數理資優生認為夢想像幻想般遙不可及。

「當初進數理資優班……就抱很大的夢想，現在叫幻想(笑)，想有一天要跟其他人一樣拿到金牌……或美國(英特爾 intel)大會一等獎，想過很好的未來。」(BMO-07)

「寫數學的話，現在啦，有時候就覺得很煩不想再算下去了，但是之前就是可以一直算下去。」(BMO-08)

(3)自我認知的轉變：

數理資優生發現周遭同學都是佼佼者因而打擊自尊，在態度上由自負變謙虛，且要免除自卑找到自信，有些同學則沒有強烈信心。

「我覺得對我目前最大的影響是態度吧。……我國中會認爲自己已經很強了，校排第一啊，自己已經算是一個有一點到自傲或自負的程度，到高中會覺得完全沒有一點點自負的本錢，……你要變成很謙虛，就是還不能自卑，……我之前說要有自信但不能自負，就是我學到最多的。」(BMO-09)

「高中的部分真的有變難，……可能是有一些打擊吧，……比如說我好像沒有這麼擅長在這方面。」(BMO-10)

「我不會覺得自己特別厲害什麼的，我覺得很少人會這樣耶，倒是我們自己不會一直強調我們是數理資優班的。」(GMT-04)

2.生涯的規劃與轉折：學生思考生涯的目標，表達曾付出之資源所保持的態度，並提出所遭遇的生涯困難。

(1)生涯的計畫：

就現階段而言，認為事業上的成就比婚姻更重要。

「我媽現在非常擔心我嫁不出去，……我媽希望我未來可以過很正常的生
活……可是我覺得個人的光榮跟事業上的成就感，會比我真的找到一個很喜
歡的人，這樣會有更大的滿足感。就我現在而言，……我不會覺得建造另一
個家庭比我建造事業還要重要。」(GHO-07)

(2)生涯價值與信念：

**A.原班生認為凡走過必留下痕跡，曾經投注的成本像是買到正確決定般
很值得的，它一定能帶給你成長。**

「如果我要改變志向，我不會覺得人社的學習是浪費的。你投資這個時間是
給你認識原來做研究是這樣、人文是這樣，……沒有一件事情是浪費的啦！
你走過它之後一定會給你一些幫助跟意義在，只是你現在不知道……」

(BHO-06)

「不管是怎樣如果那時候我想要轉離數理的話，我對數理方面興趣沒了，我
反而覺得花了這些時間跟金錢買到一個決定，買到一個我對未來更清楚的認
知，反而比我繼續丟下去最後沒有什麼結果還要更好。」(BMO-11)

**B.轉出生有人認為努力是為了讓選擇多元，但卻也有學生因已投注許多
資源，不太可能改變目標。**

「假如真的念過真的不適合的話……那就去試，所以也不會說因為自己已經
做這麼多努力或幹麻，就只能選擇這個，做這麼多努力反而是可以讓選擇更
多元，而不是就只是限制在理科。」(BMT-05)

「如果想唸哲學，是不是真的很想？只是說真的要改可能也機會不大吧！就
是覺得自己已經付出這麼久了，為什麼還要改變！」(BHT-07)

(3)遭逢的生涯困境：

**A.原班生的困擾多傾向於生活忙碌、時間不夠用，也有學生感受到資優
標籤的心理負擔。**

**(a)時間的缺乏：適當分配時間有壓力，專題研究太忙，難免有所取捨，
自己需調整。**

「我假日就花很多時間在做專研作業，我又有學才藝，……而且我有點工作

狂，造成我高一都沒辦法做休閒。……我自己是投資理財社的社長，……讓我整個高二生活大亂(講話急促)，我常爲了顧一件事情就要捨棄一件事情，可是我覺得這是人社班每個人都會面臨的問題……」(GHO-08)

「時間都一樣，可是我卻要多做專題或是社會科少上這樣子，然後要念一樣的東西，就變成很壓縮自己的時間，這樣有好處就是讓自己更會去利用時間。」(BMO-12)

(b)資優班標籤帶來心理負擔：數理資優生對自己期望過高反倒造成失落感，而人社資優生對人社班過於失落造成與同學間的疏離。

「最大的壓力就是建中吧，建中數理資優班感覺就是很可怕的東西，一個非常強的存在，我國中的時候也是這樣想，但是實際上進來發現自己好像沒有那個資格去稱自己是建中數理資優班，感覺自己還有很大的進步空間。」

(BMO-13)

「老師壓力也很大，老師也會施加壓力給你，我們數學老師都會跟我們說你們平均要比普通班高十分，上一次好像沒有，老師就會臭著臉。」(GMO-03)

「有同學他自己是非常有理想的，……他只跟我們班特定幾個很要好。他想像中人社班每個人應該都很有自己的立場、很有豐沛的學識批判能力，結果發現我們班竟然是這麼貧弱的一個情況，他想說搞什麼，我根本不屑跟你們這樣……」(BHO-07)

B.轉出生的困擾多為其他層面，包含了人際上的疏離、默默承受困擾、缺乏人脈。

(a)人際互動上的困擾：人到了長大越難真心的互動，遇到內在困擾時，不願向父母與師長訴苦，因總有種不安與不適感，轉而選擇默默承受。

「到高中之後，人與人之間好像就很難，單純的緊密，……就是自私吧！……可是我可能就是屬於那種沒辦法算了的人，……其實蠻多人到北一來之後，失望的原因是因爲朋友，……大家都是各忙各的，……我覺得很難一整個班很好很好。……可是也沒有必要說(平靜語氣)……畢竟我有很多朋友在那個班裡面，講給別人聽還要解釋就很麻煩啊……很多問題都牽扯到其他同學，跟老師講就很不好啊。我覺得老師就像一個不熟悉的朋友，你沒有辦法預期

他會做什麼，不了解老師心裡在想什麼，然後講了就有種不安全感。我以前一直什麼都跟媽媽講，後來覺得跟她講讓她想很多，她就很擔心就管越多，……就會覺得很煩不想解釋（表情有點無奈）。」（GMT-05）

「一開始會想要積極的改變吧，也沒辦法改變什麼，有時候會跟別人講一講吧，有時候就不講，（冷笑）也不會怎麼處理，後來就發現，算了。」（GMT-06）

(b)人社班的人脈較缺乏：學生人數較少，加上興趣並不相同，導致有朋友較少的感受。

「會覺得自己好像人脈比較少啦，像人社班的話，有一半同學是還留在班上，然後出來的同學也頂多十幾個而已。而且人社班同學在興趣方面好像就沒那麼廣泛，如果說普通班大家可能興趣就比較不一樣，……你的社團也會認識興趣比較相同的人嘛，……尤其我又轉到三類之後，跟我相同興趣的人就變得沒那麼多吧。」（BHT-08）

C.原班生與轉出生的共同困擾為外界的誤解，期待外界(甚至是父母)能了解資優班，資優生非全才樣樣都行。

「我那時候想要轉出，我媽根本就不知道我在幹嘛，她只是想要我繼續念下去，我覺得不開心。她也一直覺得這是一個考大學的保證，我進來之後發覺不是，可是她還是這樣子想。其實很多人給這個班很多社會期望或者刻板印象，可是他們都沒有真的去了解這個班裡面到底在幹什麼，我希望大家可以更了解。我們其實在做很多研究，但他們也同時希望我們成績很好，……就同時希望我們什麼東西都可以很好，我就覺得不可能。……不知道為什麼大家不知道這方面，其實很痛苦！」（BMT-06）

「資優生成績都很好，大家可能都會這樣想。其實資優生很多人就是成績很極端，他可能喜歡物理，就一直讀物理讀物理，其他科有些科就放掉，其實他假如肯去讀的話，他一樣也可以讀得很好，可是就是他只選擇讀他喜歡那一科。」（BMT-07）

「很現實的一定就是成績，很直接會看到這個啊，而且一定就台大醫科、台大電機，溫、良一定要，溫、良算北一的招牌啊，像上一屆他們考很爛就一直被罵，……學科方面的能力競賽多少也有壓力。」（GMT-07）

3. 生涯探索的情形：透過一連串家庭、學校等環境與自我之交互作用探索未來，替生涯做準備。

(1) 學習經驗的體悟：

學生透過學習後，有些人認為數學實用性較低、且自己缺乏興趣與鬥志，導致將重心轉移到社團，有些甚至做完專研後，將來反而不想接觸該領域。

「但進去之後可能因為自己的能力、自己的怠惰，發現它真的是離我愈來愈遠，還有一個原因是我自己本來以為我有興趣做下去，可是後來就是沒興趣……所以我就轉向社團活動這個方面，……辦活動、帶領一群人，你要怎麼讓他們聽話或安分或感覺到快樂，……在那方面我的成就感比較大。」

(BMO-14)

「數學的實用性，它變得比較低一些，……你生活在這裡，可是你反而找另外一條路往前衝下去，……就感覺那部分跟生活的契合度沒這麼高吧！」

(BMO-15)

「我對心理有興趣是因為它跟平常的生活很有相關，……我想研究人的心理在想什麼，你給我一段時間，我可以選擇唸數學、念化學或跟人聊天或觀察人，我可能會選觀察人和跟人聊天……」(BMO-16)

「有個老師告訴我，你做的專研你以後並不會想要讀那一科，我覺得沒錯啊，我現在不會想讀資訊，我覺得資訊只是暴力法，……可是資訊反而沒辦法用數學去解數學，就繞了一大圈，……我覺得資訊這樣好無聊。」(GMO-04)

(2) 老師的影響：

部分學生認為老師是心理輔導者、教導者，也有學生將老師視為支持的後盾，更有學生認為老師會傳承人生與學習的態度。

「公民老師看事情都看很遠，她每次跟我講話都可以毫不留情戳破我的盲點，……老師讓我想法擴張，不會因為我很喜歡這個東西就完全侷限在裡面。」

(GHO-09)

「有些同學還是會跑去問老師因為他不相信同學的話，我非常鄙棄他們，大部分學習你還是要靠同儕，因為語言溝通上比較快，老師其實我覺得沒什麼

用……我寧願坐在圖書館自己畫重點自習……老師就聽你碎碎念，給你心理輔導就好了，問他們問題，有些老師還是可以給你幫助，有些老師沒辦法切重要點。」(GMO-05)

「後來我發覺我們該更謙遜，因為我們擁有得更多，你要 work harder，因為大家給你的 expectation 和學習環境更多，所以你要更珍惜。老師說我們要 look beyond, and be more appreciated，就是要更珍惜。我覺得溫、良班比較像一種態度的傳承……」(GMO-06)

「老師就給你一個後盾吧！就你可以很傷心很傷心跑去資訊中心，……我覺得她會給你很多人生上的哲理思考，其實我們教授她很不像電機系的教授，她比較像哲學系的教授，會跟你聊很多……」(GMO-07)

(3) 父母的影響：

從小父母給予各式各樣的廣泛學習，也有家長教導學生自己的人生自己負責，有的則重視語言與發展專長。

「我幼稚園是念全美語，因為我媽媽認為語言是很重要的。……我媽那時候給我各個面向的東西，然後我在自己選，我選什麼基本上她沒什麼干預。……我們家有買很多書，……對我來說這樣很好，因為每個領域我都接觸過……」(GHO-10)

「我爸媽給我最大影響是兩方面，第一是語言要弄好，英文很重要，一定要朝自己有興趣且專長領域發展，一定要讀一流的大學。我爸媽說一定要做自己喜歡的事，因為做自己喜歡的事才會快樂。」(BHO-08)

「父母比較不會限制我，還沒有到放任，……，讓我自己選擇我要念什麼，……而且我覺得她給我最大的影響應該是觀念吧，有什麼樣自己的問題、自己的麻煩，要自己去解決。像你要選國中，這是你自己的人生、自己的選擇，……你未來自己要負責任。」(BMO-17)

(4) 缺乏明確目標：

不預設未來，因為將來有太多變動，把握當下即可，走錯方向再改變就好。

「我就是度一天算一天，我最遠的想法只有到我考完大學我要做什麼，我後

來很少去往後面想，因為太多變因了啊，像我之前想國中就出國，也沒有去啊！就各有利弊，反正你遇到一個轉折點就轉啊，大不了再轉回來啊，錯了再轉回來就好啦！隨遇而安，遇到什麼先解決眼前這件事情再說。」(GMO-08)

「……我只能把握當下的想法，至於我到時候上了就到時候再說，因為我現在也無法預知到那時候的事情。」(BMO-18)

(5)對性別刻板印象的認知與反思：

學生多反對性別刻板印象，認為性別不該是取決的標準，有人甚至認為若男生在文科較弱，不是反而更該加強！但也有人持相反意見，深信性別刻板印象。有人同意男女生有差異，但不贊成性別刻板印象。

「我自己是不會受到動搖啦，你只要有刷子你就有自信，你只要有自信你就什麼都不怕。……別人對我有什麼影響，我應該會更捍衛這個想法吧。」

(BHO-09)

「我不覺得性別這個東西是應該被顧慮的。……我進北一之後發現根本不是這樣，我們學校有一個年級一半都是三類組的，我就覺得這根本不是性別的問題，……性別刻板印象有影響，可是我覺得不可以用性別去分，這個是不對的。」(GHO-11)

「我不會受性別刻板印象影響，其實我還蠻想念人社資優班的，可惜我念的是數理資優班。第二個是我覺得人文方面的東西反而更是我們，如果要用性別刻板印象來解釋的話反而更是我們欠缺的，那為什麼我們不去念！」

(BMO-19)

「我是覺得男生就不應該讀數理以外的東西，女生可以隨便她。既然男生本來這方面就會比較強，所以才會覺得不應該這樣。男生讀文組感覺在放棄自己原本有的天賦，可是女生能讀理組感覺是得到另一個天賦。」(BMT-08)

「可能男性大腦結構和女性不同，因為我在讀者文摘上看到這類似的文章，……我覺得男生還是會不同，還有可能是分了建中跟北一，單一性別的學校集合在一起，可能同學互相影響。……我覺得很多有名的文學家也是都男生啊，像托爾斯泰、泰戈爾，……最近不是出了幾個新銳的女導演也不錯，我覺得不一定，要看興趣。」(GMO-09)

4. 生涯資訊的蒐集：經由楷模人物、文學閱讀與良師典範的影響，與自身學習經驗的激盪充實了生涯訊息。

(1) 典範人物的震撼與閱讀傳記：

人社班學生透過大量閱讀與典範人物的啟迪，體認多元思考、充實學習與博雅教育的重要性，且如何具備視野與格局，有朝一日希望成為有影響力的大人物。

「老師可能會給你不一樣的思考方式，還可以這樣思考、這樣看事情，他可能有種師父領進門，修行在個人那種味道。人社班老師給的另一個是不同資訊和視野，視野就是認識新的觀念或破除舊的想法。」(BHO-10)

「黃長玲教授上政治學，……最符合我期待，因為他不是介紹政治學、不是介紹台大政治系在幹嘛……，他就直接談一些民主政治的東西，好像我已經在大學上課了，……我當初就是希望可以在高中上大學的東西……」(GHO-12)

「是林語堂吧，當時他爸就跟他說一定要念一流的大學，因為一流的大學才有一流的師資、人才、設備那些，你才能接觸到最新的資訊、最好的教學，你的視野才會很快的擴張出來。」(BHO-11)

「這個年紀的人很愛做夢，就天馬行空我可以想到很多，我自己想成為那種國際場合、世面見很廣的那種，像傅建中、錢復那種，大江大海世面見很多，或是我想成為寫世界是平的那種很有格局的作家，而且我對環保這塊也是很有興趣的，想從這方面發展，想說能不能留下一些影響。」(BHO-12)

「像張忠謀，他自己現在是台積電董事長，他說他在長春藤，……他的第一年那種人文博雅教育，是他一輩子最受用的、最難忘的，那給他一種對人文學科的熟稔跟熱愛，可是他是從事理工類的東西。」(BHO-13)

(2) 學習經驗的成長：

透過班級與社團學習活動蒐集訊息，確認自己的目標。

「人社班讓我學到政治系這個學門裡面細部的東西，讓我更確定我是喜歡這個。」(GHO-13)

「因為社團我財經方面知道比較多，我們會去參訪企業，像台灣工業銀行……，還有台大財經系邀請高深的人來演講，……我了解很多銀行內部組

織。」(GHO-14)

「我還沒念這個班之前，我就想要成爲一個有格局的人，可是那時候還沒有讀到很多東西、沒有看到很多東西，那個志向是搖擺的、不清楚的。你想成爲有格局，什麼是有格局？……可是我覺得加入人社班後，你會多方面注意這種資訊。」(BHO-14)

三、生涯決定的現況與困境

1. 生涯選擇的支援與考量：學生選擇科系或未來志向時，興趣是首要考量，父母意見也扮演關鍵性或支持性的角色，父母偏向尋求傳統所謂「好」的科系就認爲對未來較有保障。部分同學也會受到師長與資優教育的影響，而收入高、出路好及社會評價佳也是部分學生所關注的。

(1) 興趣方面：

未來想念的科系(或志向)最主要受興趣影響，有興趣才有持續的熱情，也有同學認爲興趣可和現實同時並存。

「小時候我一直想要當獸醫，我以後想念的應該是受興趣影響吧！因爲這樣才有學下去的熱情啊！」(GHT-05)

「我希望可以讀個醫學系，就自己的興趣，因爲當初性向測驗還是興趣測驗測出來的時候，我好像就是比較適合去念這種科系。」(BHT-09)

「我覺得要念什麼系真的是看你的興趣跟專長在哪裡，自己比較清楚。」(BHO-15)

「興趣當然還是會影響啊，我還是要面對現實，我覺得興趣還是可以維持，不是說你選了一個另一個就得放棄，可以同時並行的。」(GMO-10)

(2) 父母(家人)的期待方面：

有些父母願孩子將來當個懂得關懷的人，有些父母希望孩子往專長發展，大部分父母希望孩子有好工作，要求他們念醫學院、電機系或商學院等出路好的科系，有些父母給予自由空間，也有父母扮演提供意見的角色，大部分學生會參考父母的看法選擇。

「父母期望其實還好耶，我父母比較沒有一定我要讀什麼科系，……他們應

該會比較希望我多關心大家，不一定說事業很飛黃騰達之類的，……當我自己有一些猶豫的時候還是會照著他們的意見去走。」(BHT-10)

「我爸媽他們算比較新思潮，他們覺得你往你的專長發展，你也不一定要念理工……我們台灣念理工的人這麼多，念人文的這麼少，……這樣未嘗不好。」(BHO-16)

「我爸媽不希望我唸音樂跟政治，但他們沒有說我一定要唸什麼，他們只覺得我不要念一個對我未來沒有保障的東西……所以我就完全打消這個念頭，後來選商他們就很滿意。」(GHO-15)

「我們家比較特殊吧，因為我爸爸比較專制，如果沒有照他的心意那會很麻煩，他又是無法溝通的人……自己也沒有特別排斥，因為總是還是要走三類讀醫科，其實我也沒有特別喜好，所以就按照家裡的喜好吧，這樣會比較相安無事。」(GMT-08)

「我本來就很隨性，我之前想念過化學系……還有想念外文系，……可是我爸媽好像不太支持……他們比較傾向於我念醫科，因為我爸媽都是醫師，而且我弟已經打程式打到走火入魔，他們有點無法奉勸他走回來。……我選科系可能還是看父母的期望吧！」(GMO-11)

「父母算是支持我啦！他反而會說你現在的興趣是什麼，去念什麼。」(BMO-20)

「父母親也有占裡面一點點，就是他去影響我的興趣，我爸媽都是醫生，他們覺得醫生就是不太適合我的個性，……我爸說電機系可能變化很多，所以他希望我可能去 try 電機。」(BMT-09)

「我把我的想法跟爸媽分享，他們會用他們的資歷、年齡和經驗跟我討論，然後看看有沒有什麼比較好的做法之類的，他們比較是提供參考意見。」(BMO-21)

(3) 社會評價方面：

第一志願的光環或社會地位高的科系或職業，成為部分學生所重視的，也有學生覺得社會評價只具參考意義，不需過分在意。

「我覺得社會地位影響我很多，像念商社會地位明顯比較高，這個對我來說

還是蠻重要的。」(GHO-16)

「我野心比較大，我希望未來可以有很好的成績，不一定要做到世界知名，我希望可以在大公司做到很好的職位，對一個團體有很好的貢獻。」(GHO-17)

「醫學系……跟大家的感覺有類同，大家好像都比較想念這種科系嘛！」

(BHT-11)

「我是不管社會評價啦，只要有自己的成就跟實力的話，就沒有人敢說。社會那種只是參考價值，你可以考慮但是不需要成爲主宰你選擇的一切！」

(BHO-17)

「很多原因也是因爲電機是第一志願，想說把目標放在第一志願，對，所以說應該是因爲社會它是第一，所以我就想考第一……」(BMT-10)

「社會評價都是少數人爲了什麼創造出來的，不一定是真的，所以參考的價值就非常低了。」(BMO-22)

(4)收入方面：

有人社班學生很在意收入多寡，也有數理資優生不怎麼在意或對收入沒概念。

「收入這個影響還挺大的。」(BHT-12)

「我覺得收入影響我很多，像念商不一定賺錢，可是相較其他職業，像物理系啊、化學系那種東西，就商很明顯比較會賺錢。」(GHO-18)

「收入我當然會考量一下，但不會因爲這個錢賺比較多就怎樣，我想如果錢賺很多可是每天都很無聊，那做這種工作幹什麼。」(BHO-18)

「收入我會稍微想，可是我不會想得很嚴重，像你如果叫我爲了高收入，像是醫師或是三師，……我就不會，因爲那跟我的興趣有偏差，我不想因爲那個東西就犧牲我的興趣，所以收入影響比較小。」(BMO-23)

「收入的話我是沒有想那麼多，因爲沒什麼概念。」(BMT-11)

(5)出路方面：

要有穩定工作是學生都需要的，大部分學生很在意好出路，有些則不希望出路與興趣相違背。

「出路這個影響還挺大的。」(BHT-13)

「出路我也會考量一下。」(BHO-19)

「念商有一個好處是不會被時代淘汰，念音樂的話如果在不景氣個二十年我就完蛋了，而且念商實用性很高。」(GHO-19)

「我想讀的科系會受到出路影響，穩定的工作啊……」(GMT-09)

「感覺電機系的出路最多啊，還是要有飯可以吃 希望出路可以好一點，其實出路也是蠻大的考量。」(BMT-12)

「出路我會稍微想，可是我不會想得很嚴重，你如果叫我為了一定有出路……跟我的興趣有偏差，我不想因為那個東西就犧牲我的興趣。」(BMO-24)

(6)發展專長方面：

了解自己優勢與弱勢，認為發展專長最有效率。

「我從國中就知道我自然科那方面不太行，就想說去發展自己的專長，這樣子效率會比較高、成效會比較好，就不要做自己不擅長的東西，也不會有立竿見影的效果啦！」(BHO-20)

(7)資優教育影響方面：

處在菁英匯聚的資優班，不再有從前數理方面的成就感，因此降低了熱忱，但有人社與數理學生認為資優環境會加強對學科的認識與熱愛。

「如果當初不是進入人文社會資優班的話，我的規劃有可能會改變，這也不太一定啦。因為人社班它當初在教的時候反而跟生物那一塊比較有結合，跟物理化學沒有，……從人文社會班接觸到生物再讀自己想讀的醫學這種感覺。」(BHT-14)

「我在人社班學到一個很重要的東西就是博雅教育，就是什麼都學一點，什麼都懂一些，在這些科目中你挑比較有興趣專長的，你去挖，把它往下發展，但是其他科要有基本底子，因為每個學科都是認識世界的方式！」(BHO-21)

「如果我沒進入數理資優班，我可能還是覺得數學、理化對我影響很大，興趣很深，比較可能偏向數學相關科系，因為我之前非常喜歡數學，現在覺得還好。但我如果沒有進入數理資優班，搞不好那些還在吧！我的興趣是來自於成就感，最近除了沒有成就感之外，對那方面的東西也變得不想去觸碰。」(BMO-25)

「我就算沒有進數理資優班，我覺得這些科目還是會很強，因為我的興趣、我很喜歡這些科目，所以選擇志向應該還是會一樣的，只不過數理資優班可能會更加強我喜歡這個志向。」(BMT-13)

(8)教師觀念的啟發方面：

有老師將傳統社會價值觀灌輸給學生，造成學生心中的猶豫並影響選擇，也有老師著重在助人層面的價值。

「我那時候有跟公民老師講……他跟我說他那時候是想說要先有個保障的工作，再去念一個他真的喜歡但未來比較沒有保障的東西，所以他建議我如果我真的喜歡，就主修修商的東西，然後再去上政治的課，……他說因為現實考量，在他這個年紀看來也是很重要的。」(GHO-20)

「一年級的生物老師，我一進來就超級崇拜她，……我以後想做的事情是幫助別人，也是因為她說只要想幫助別人就好了。」(GHT-06)

2. 抉擇時的衝突(或兩難)：學生擁有的多元興趣，數理生容易猶豫躊躇、人社生不受影響確定方向，但人社生易聽從家長安排。

(1)多元才能：

A.有人社班學生雖然興趣廣泛，但很清楚未來主要志向，並不會因此影響選擇，但有人卻受家長反對轉而妥協接受。

「我覺得我是興趣廣泛的人，可是其實不會困擾我，因為如果你把那個東西想成未來的職業之後，就不會想說對那個東西興趣這麼大了，就不會想一輩子做那個東西，還是蠻確定自己的方向。」(BHT-15)

「方向還是很清楚，就是在人文或是跨領域，我說有興趣我可以私下自行吸收，但是不會影響到我的方向，或者說比如我念法律系，我自己對數學有興趣我去旁聽一堂課，自己這樣學一學也覺得蠻好的。」(BHO-22)

「我學東西是什麼都想碰一點，可是我最後要做那個職業的時候，我還是會選我希望能在那邊待最久，然後不會覺得最煩躁的地方。……還是可以在課外的時間去做自己喜歡做的事，可能還會把其他書拿起來看。」(GHT-07)

「我覺得接觸很多反而讓我很清楚自己喜歡的是什麼，……我未來二十四小時都必須要做這些事，我是不是都願意，我覺得我媽給我接觸這麼多可以讓

我想很多。……我媽她們不希望我念一個對未來沒有保障的東西，她們不希望我念音樂跟政治，後來選商對未來比較有保障她們才會同意。」(GHO-21)

B.有數理資優生面臨興趣多元，每種都想嘗試，造成選擇時的困難。

「我就只是想進去每一科多學一點，其實我每項都還蠻平均的，所以有時候會不知道到底要選什麼東西，會困擾我。」(BMT-14)

「我選類組沒有壓力，選專研會猶豫啊，選哪類別，就六大科不知道要選哪一個。選擇時每個都有興趣嘛，就每個都想玩玩看，我覺得對我來說是一種困擾。」(GMO-12)

3.生涯抉擇的信念與堅持：人社生與數理生對生涯抉擇時堅定程度各有不同，人社生會受影響而妥協，數理資優生會依自我喜好而堅持。

(1)生涯的衝突：

A.人社班學生受到社會價值觀與父母期望影響，當與興趣相違背時，兩難抉擇的結果是犧牲自己興趣，妥協父母的期待。

「我那時候有跟公民老師講，……那時候我蠻驚訝的，我以為他會支持我，……可是他說因為現實考量，在他這個年紀看來也是很重要的。本來我堅持半年，後來我會換，其實也是因為公民老師……」(GHO-22)

「我其實最想念的科系是音樂系，……我考了三次音樂班可是都沒有去念，因為我媽覺得音樂……這條路很辛苦……我媽那時候就非常反對。……後來我發現我也非常喜歡念政治，……跟家裡的人講他們說念政治系感覺就沒什麼出路……所以我就完全打消這個念頭。我第三有興趣的就是商，後來選商他們就很滿意。」(GHO-23)

「像我媽她好像一直覺得我不夠會替人著想，她覺得我念人社班的話那種性質上比較沒有那麼契合，她好像覺得我念自然的東西可能還比較好一點，……當我自己有一些猶豫的時候還是會照著他們的意見走。」(BHT-16)

B.數理資優生較不受外在影響，堅持做自己。

「其實我還蠻想念人社資優班的，如果別人說男生不是都念物理、化學和數學嗎？應該說第一個是管他怎麼想！」(BMO-26)

「就算我今天讀數理資優班，假如我很喜歡英文，我可能還是會去讀英文，

就是不會受到數理資優班影響。」(BMT-15)

4. 生涯轉變的因素：人社與數理學生因不同因素選擇離開資優班。

(1) 轉出資優班的因素：

A. 人社班學生多因興趣在自然組而選擇轉出，特殊同儕也是造成轉出的小部分因素。

(a) 當初沒想清楚就踏進人社班，再加上想讀自然科、當獸醫，於是選擇轉出。

「我進去的時候就知道我以後想當獸醫，可是我選了一個一類的班，應該是沒有想清楚就來考吧！後來沒有上自然科的課，可是比較大的原因應該是高一的自然科老師很棒，……覺得二、三年級都沒有念這一科會很可惜。」

(GHT-08)

(b) 個人興趣在自然組，當初抱持著高二就要轉到自然組的心態讀人社班加強國文能力。

「其實當初在考的時候就確定高二一定要轉出來，……興趣還是比較在自然組這些學科上。因為聽說高一的時候在人社班跟普通班差異沒有很大，在自然科學方面的堂數並沒有比較少，……到高二……我再退出來。……我國中的時候國文很差，想說讀這個班會不會讓國文變好一點。」(BHT-17)

(c) 特殊學生造成班上相處有隔閡，這也是想轉出的小小因素。

「我們班有幾個特殊的同學，因為我國中其實就有一個這種同學了，連續這麼久有這種同學在班上，這樣相處會覺得有點煩了啦……高中這個很嚴重，……而且班上氣氛會因為他就有一點，大家都有一點隔閡。……就班級沒有像真正班級，後來想說就出來好了，這也是其中一個很小的原因。」

(BHT-18)

B. 數理資優生因人際與專研困擾、想專注於社團等因素而選擇轉出。

(a) 因人際互動與專研出了狀況轉出數理資優班。

「人的問題，還有一點點專研的問題，嗯，就是朋友，一年級的時候發生一些事情，……很複雜，亂七八糟，所以我就轉出了。」(GMT-10)

(b) 想花更多時間在社團活動，不想投注時間在研究上，且沒時間讀書，

於是決定轉出數理資優班。

「進數理資優班，我們那時候想可能是進大學的一種保證，所以跟當初想說進資優班是幫助考試的想法不太一樣。我主要是因為想要多花時間玩社團，才會轉出來。……因為我們那組的專題研究，很需要砸時間，……第一個讀書就沒有時間……假如我轉出普通班，我努力的話我還是可以考上好的大學，可能未來可以做更好的研究，然後又可以學到社團一些可能平常高中學不到的東西。」(BMT-16)

四、資優教育對學生的影響

1. 人文關懷的教育：部落服務的親身體驗，看似助人，其實是被助，了解另一種世界、另一種視野。此外，從關心國際大事到關懷弱勢，更從自己學習經驗著手，人文觀與奉獻的重要性深植學生心中。

(1) 實際學習的影響：

人文觀潛移默化地影響學生，會將感性融入理性中，更透過部落服務、關心弱勢的體驗，看似助人反倒被幫助，了解付出與奉獻的重要。

「它比較注重人文關懷的精神，所以對別人關心會比較多，在想一些問題不見得都是理性思考，會加一些感性思考進去。……這大概是最明顯的吧。例如在做生物幹細胞的時候，別人可能就會寫它的原理、分類什麼的，我們就會想一些倫理道德方面的問題。例如說這個從哪裡來的，胚胎有沒有生命之類的問題。」(BHT-19)

「人社班都會有像部落服務的活動，……像以前去別人辦的營隊，我是被服務的嘛，那我可能沒辦法了解他們是怎麼付出、是怎麼辛苦。但是當我去這個部落服務的時候，我可以感受到我是幫他們做什麼事情，……他們說感謝的時候我們會有多高興。……還有因為我們都是住城市的人嘛，去看他們的生活，他們怎麼樣就已經可以很滿足了，可是我們卻還都不滿足。這些地方、這些小細節，就會讓自己覺得生在福中不知福的那種感覺會很明顯，……這樣一趟下來收穫很多。」(BHT-20)

「真的重要的是學到怎樣去和別人相處。……我們之前有去過曲冰，類似做

部落服務，可是事實上我們都覺得，不是我們給他什麼，都是他們給我的，給我很多東西，他讓我們看到一個新的，同樣在台灣這塊土地上，但是你看不到不一樣的生活環境，你那時候就會覺得，我應該要幫助他們才對。」(GHT-09)

(2) 「重要大事」的轉折：

A. 有人社生從只關心國際重大情勢到關懷弱勢團體。

「我覺得文茜世界週報實在太經典，……可是公民老師叫我再也不要看她的東西，……老師說我接受的想法都只有單一想法，……像我都不會去關心弱勢，……老師叫我要去看一些其他東西，一開始看我覺得超難看，就在講有人餓死啊，我知道他們很可憐啊，可是我不會覺得那比我看國際重大情事……來得重要。老師就講那就是我的問題，……因為我關心的都是少數人的利益，……光是這點就讓我改變很多，後來我做很多服務的事情，我一開始都覺得捐錢比較實際，……後來我發覺身體力行跟捐錢還是有差別。」(GHO-24)

B. 數理資優生從競賽機會與流行性疾病篩檢的拉鋸，體會人道觀是求學的先決要件！

「我們沒有去偏遠地區服務，那是人社的曲冰，我覺得還是要，去年北市賽的時候不是 H1N1 還有 A 流，溫班倒掉一半，……我自己也是 A 流症狀，可是幾天後就要比北市能力競賽，……我就死賴我都不去篩檢，老師也叫我不要去篩檢，搞不好最後學校就少一個獎項，……後來別的老師聽到後覺得我這樣的行為不太對，她怕我這樣變成科學怪人，……應該要有人文觀。」

(GMO-13)

2. 體認學科的特徵與優缺點：了解人文與理工是合作關係，人文社會學科是開放性且具深度與廣度。此外，專題研究是學習過程中最有價值的。

「人文社會科學它有趣的點在於它沒有固定答案，……沒有一種解釋是對或錯，只有好或壞，以及合理不合理，有沒有邏輯，……只要你有能力不管是誰都可以解決它。你會認識到人文社會科學不足的地方，但這不足的地方是它的弱點也是它的優點。……我們人社班召集人春木老師！……他第一堂課就說這兩個絕對不是對立的，所有學科都是認識世界的一種方式！那時候我整個就是有被啓發到、被震撼到。……它是合作的，只是管道不一樣，認識

世界途徑不一樣。」(BHO-23)

「我覺得人文社會比自然科學還要難，它很重要，……可是很難實踐吧，……因為那些變動因素都太大，它不像自然科學裡面的地心引力，它都有一個公式。」(GHT-10)

「我覺得最大的影響是你比別人多做出一篇論文，原來……研究是這麼博大精深。還有一些新思潮、新觀點、新資訊，你知道還有很多書可以念。……我覺得這是沒有念這個班、沒有做這個事情的人最難得到的，這是最寶貴的一件事。」(BHO-24)

「比較大的影響可能像做實驗，要把你所知道的一些東西用在上面，可是假如在普通班，你只要會算就好，可是數理資優班可以讓你了解到底在算什麼。」(BMT-17)

3. 資優生的獨特性：資優班每個人都很特殊、很值得了解，不只是學科上想得深入，人生其他面向也有不同於常人的邏輯，想法過於複雜。

「進來數理資優班對我最大的影響是裡面的人，裡面人的想法每個人都還蠻值得去了解的。是想法上的影響、想法上的改變，或是思考模式，因為裡面的人其實都還蠻奇怪的，我們自己都察覺到我們自己蠻奇怪的，……我們自己真的覺得我們跟普通班的人蠻不一樣的，……聊天的時候就會有差。我覺得資優班的朋友想很多，無論什麼方面，人生、哲學，亂七八糟，或學科方面也想很多，各種事情都想很多，……不只是想多想少，方向也不太一樣，就是一個話題在那裡，可能大部分的人都會往這個方向走，可是我覺得資優班的人就是會往奇怪的方向走。」(GMT-11)

五、學生對資優教育的建議

1. 依興趣選課：把時間花在感興趣的課程，不喜歡的課程可不選擇。

「例如說我非常非常喜歡物理，比如說電腦課的時間，可以去給物理老師教。就假如說你對這個真的很有興趣，就是不是都照課表，其實數理資優班還是有課表，還是要照課表上課，可是如果真的對哪些科目沒有興趣可以不要上，就像我那時候對資訊就還蠻頭大的！」(BMT-18)

2. 部分課程缺乏實用性：學生一開始對人社班的了解與實際上有出入，人社班有些課程讓學生覺得缺乏實用性與需求。

「那些東西可能跟我們高中生可以體會的不太一樣，人社班有個課程叫做歷史方法研究，……像老師在講的時候會搞不太清楚他講這個做什麼啦，……為什麼他要講這個。」(BHT-21)

「我一開始想法是文法商，商應該屬於人社班管理這些，可是發覺不是，人社班是比較偏人文，……可是沒上法律、財經跟管理，但那些是我更想要的東西，我覺得人社教育是培養我批判能力和邏輯想法，跟我真正要的並不是直接相關。」(GHO-25)

3. 數理資優班應多些服務性課程：學科學的人絕對也有細膩的情感，理性與感性是可並行的。

「我覺得資優班的人太聰明了，聰明到想太多了、太感性了，……所以我覺得理性跟感性是並行並存的，不會說真的完全是沒有情感的科學怪人，我覺得可以考進資優班的人都一樣很感性，因為他們夠聰明，想得夠多，夠不一樣，所以他們想很多事情的時候就是會很感性，我覺得我們大家情緒都被渲染了！」(GMT-12)

「我們自己也很羨慕，人社都可以去山地服務，什麼北京、南京，比我們多元多了。……其實我覺得數理資優班的人不是不可以這樣子的，……我覺得數理資優班一直被侷限太死了，……大家的情感也是很豐沛的！」(GMT-13)

4. 讓課程更多元與豐富：一個人很難在某領域非常資優，因此無可避免地資優班仍無法擺脫升學，但希望能多些特別的課程。

「老師想加快課程，可是加太快了，……我高一在資優班失望的一點原因是多少還是像升學班，多少啦，因為資優班成績本來就比較好啦，還是有好玩的課程啦，……也許太強人所難了(強人所難就是希望老師安排多少多少課程，可是我覺得很難)，課程就是還好沒有很特別。不過我只有待過物理專研，所以也不了解其他專研在做什麼，我這樣有點主觀。有趣的課程？有啦，其實我覺得北一有啦，……我覺得很少人是真的在某一方面那麼資優而不適合整個大考環境，所以才無可避免是升學班。」(GMT-14)

綜合上述訪談結果，高中資優生在生涯自我效能、生涯發展及生涯決定的現況可歸納如下：

一、生涯自我效能的覺察與轉變

1. 對資優班的評價

人社班學生入班前即存在實力不如數理資優生、人社班錄取率高的想法，再加上外界重理工輕人文不斷強化數理資優的光環，多少影響人社生的自信。相較之下，數理資優生對自我能力十分肯定且不易受影響。

2. 自我概念的評估

數理資優班高手環伺，競爭激烈、壓力大，學生身在其中感到我不如人，因缺乏成就感有些甚至逐漸喪失對數理的熱愛，更遑論在此領域會有優異表現。然而，人社資優生認為人社資優不像數理資優是「真正的資優」，它並無數理資優的天賦，充其量只是肯花時間投入而已，轉而肯定自我努力的價值，部分學生堅信只要盡力就可達成理想。

Kerr 和 Sodano (2003) 指出資優學生容易受影響且有低的自我概念，也被證實有完美主義性格，且 Stewart (1999) 認為不合理的高期待對自己或他人會造成一些困擾。本研究中人社資優生容易受刻板印象影響認為自己不如數理資優生，而數理資優生也面對同學非凡的表現即使已身處數理資優班卻無法自我肯定，這些不合理的高度期待讓他們懷疑自己，因此研究結果發現人社與數理資優在生涯自我效能上並無優劣之別。

二、生涯發展的過程與啟發

1. 生涯追尋的態度

數理資優生在優秀同儕強大壓力下，由自負轉為謙虛，有學生尋找自我的定位，有人展現隨遇而安的姿態。反之，人社班學生以實現自我的不凡態度把握契機。

2. 生涯的規劃與轉折

無論是原班生或轉出生均認為即使過程中投入許多時間與金錢，若想改變志向也未嘗不可，這麼多辛苦的努力是要讓選擇更多元而非限制

自己。然而，少數轉出生不願因改變興趣而放棄曾投注的資源。談到未來人生時，每個人均著重學業與事業，婚姻、家庭與休閒等其它人生面向是學生較少關注的。此外，資優原班生因課業繁忙、專題研究又佔據大部分時間，導致時間極度壓縮。有些同學因資優班的標籤，對內造成失落感、對外產生疏離。除此之外，轉出生也有不同面向的困擾，包含同儕間缺乏緊密互動、人社班較缺乏人脈等。然而，無論是原班生或轉出生均面臨外界認為資優即全才和成績好的迷思困擾。

3. 生涯探索的情形

有的學生願為圓夢犧牲平時喜好，有些學生則將重心轉至社團人際，女生易受教師啟發，體認語言、助人與珍惜的要義，部分學生則將教師視為心理支持的後盾。大部分學生均獲得父母從小給予廣泛的資源，進而探尋自我。然而，有些學生缺乏明確目標，認為走一步算一步，隨遇而安。此外，大部分學生不認為性別刻板印象對自己生涯會造成影響。

4. 生涯資訊的蒐集

人社班學生接觸人文社會科學導論與經典導讀的課程，大量閱讀，不僅涵蓋的知識層面廣，且也從典範人物的傳記中學到如何達到成功的方法。學生並透過實際行動發現各種學習資訊與機會，結合行動與閱讀找尋人生的下一步。

本研究發現人社資優生大量閱讀的確充實自我視野，對未來也愈具信心，與 Hebert 和 Kent (2000) 提到的閱讀價值，這些書中人物的特點能產生正向且有動力的楷模典範乃不謀而合的。曾淑容、莊佩珍(1995)提到資優生自我要求較高，一般人對其寄予不當期望時，普遍會感到壓力。Brott (2001)、Emmett 和 Minor (1993) 研究結果均顯示父母或外界不當期待對其造成困惑，印證訪談結果發現外界對資優的種種迷思以及造成的負擔。在性別刻板印象方面，雖然 Tirri (2001) 與本研究持相反觀點，他發現男生在選擇從事科學之路上比女生易獲得家庭與朋友的鼓勵，但吳淑敏(2004)研究發現，傑出女性科學家認為台灣社會並未限制

女性在學業上的發展，這顯示出或許少數人仍存在性別刻板印象，認為女生文科較強、男生理科較強的迷思，但隨著時代進步，各行各業均有兩性優秀人才產出，性別刻板印象的迷思逐漸瓦解，本研究中只有一位男生仍存有迷思，其他學生多持較開放的態度看待。

三、生涯決定的現況與困境

1. 生涯選擇的支援與考量

資優生在考量未來想讀的科系或志向時，均異口同聲表示主要受興趣影響，且父母意見也是重要關鍵。然而，許多父母會以傳統價值觀對科系與其職業出路評價灌輸給孩子，尋求傳統所謂「好」科系就認為對未來較有保障，大部分學生會以父母想法為主要考量點。此外，穩定的工作是所有學生都需要的，部分人社班學生很希望有高收入。無論是數理或人社學生均肯定資優教育讓他們加強對該學科的認識，也更清楚未來方向。

2. 抉擇時的衝突(或兩難)

數理資優生面臨興趣多元，每種都想嘗試，造成選擇時的困難。有些人社班學生雖然興趣廣泛，但很清楚未來主要志向，並不會因此影響選擇。也有人社班學生興趣廣泛，雖未造成選擇時的猶豫，但卻因家長反對轉而妥協接受出路較好的商學院。

3. 生涯抉擇的信念與堅持

人社班學生受到社會價值觀與父母期望影響，當與興趣相違背時，兩難抉擇的結果是犧牲自己興趣，妥協父母的期待。反觀數理資優生較不受外在影響，堅持做自己。

4. 生涯轉變的因素

人社班學生多因興趣在自然組而選擇轉出，特殊同儕也是造成人社班同學想轉出的小小因素，而數理資優生則因人際與專研困擾、想專注於社團等因素選擇離開資優班。

許多文獻指出資優生具備多元才能的事實，沈容伊(2001)、Kerr (1990)、Schatz (1999) 與 Stewart (1999) 等均發現縱使資優生擁有

多元才能，乍看之下似乎是有利的，但卻會造成難以決定的現象，與本研究結果不謀而合，許多資優生興趣廣泛，什麼都想學、都想嘗試，但遇到做決定時卻優柔寡斷，困擾不已。此外，研究結果也發現父母看法在資優生生涯決定時佔重要的影響，Delisle 和 Squires (1989)、Emmett 和 Minor (1993) 均與本研究結果相符，Colozzi 和 Colozzi (2000) 更指出資優生總是在重要他人的壓力下成長，為了不辜負他們的高度期望，總是選擇其他人的期待而非自己的內在滿足。本研究的確發現，許多資優生為了滿足父母眼中「較好」的科系、「較好」的出路，選擇放棄自己真正感興趣的領域。如同 Ryan (1999) 所提及，那種家庭期待會迫使資優生選擇他們不想進入的大學。令我們擔憂的是，即使學生肯定資優教育讓他們充實自己並對未來有更多認識，但很顯然，這些探索與啟發並未讓他們有足力量替自己未來做主。

四、資優教育對學生的影響

1. 人文關懷的教育

人社班學生曲冰部落服務學習的親身體驗，讓學生用不同角度了解另一種生活，在自我省思後感受付出與珍惜的意涵。更有老師點出學生盲點，只關心少數人的利益忽視弱勢族群，也有學生從競賽與學習經驗體會人文素養乃一切學問的基石，無論是人社或數理資優生均肯定人文教育的價值。

2. 體認學科的特徵與優缺點

人社班學生受到博雅教育影響，了解人文社會的優缺點與弱點，認為人文結合理工才可促成健全的社會。此外，無論是人社或數理資優生均提到專題研究是學習過程中很有意義的。

3. 資優生的獨特性

資優班中每位同學異質性高，和普通生大不相同，值得更深入了解。

李遠哲院長曾說：「科學不是萬能的，人文和文化才可以提升人類到高層的境界……」（自由時報，1993/12/18），楊國賜(2010)也表示單有科技忽視人文將造成人類更多的苦悶與疏離，此皆主張人文關懷、人文

涵養的重要價值，與本研究結果相同。研究者透過訪談得知，無論是人社班學生自己，甚或是數理資優班學生都十分羨慕能沉浸於人文氣氛的學習環境，且希望也能到部落替原住民小朋友服務，更有人社班轉出生即使在自然組班級，也一同加入人社班服務的行列，再再顯示出教育應該回歸最基本的「人」，過度強調競爭、科技與財富，會扭曲學生潛藏在內心的人味兒與倫理道德，實是教育人員該體悟的。

五、學生對資優教育的建議

1. 依興趣選課

按興趣選課，不要全都照課表上課，符合每個學生差異性需求。

2. 部分課程缺乏實用性

人社班課程內容較不切合學生需求，有些不夠實用或與學生所要的並非直接相關。

3. 數理資優班應多些服務性課程

人文關懷不該只侷限在人社資優班，學科學的人絕對也有細膩的情感，理性與感性是可並行的。

4. 讓課程更多元與豐富

即使是資優生，仍很難在某領域非常資優可不選擇大考環境。資優班雖無可避免帶有升學色彩，但仍期待有更活潑的課程。

Brott (2001) 指出資優生在生涯選擇時，能力的價值不該被過分誇大，他們需要更多情感支持。Kerr 和 Sodano (2003) 亦認為資優生涯領育應把焦點放在學生價值和需求上，而非興趣和技能。Kelly (1996) 所提的資優生終身生涯、Mitchell 和 Krumboltz (1999) 指出生涯決定是一個終身的過程而非只是職業選擇，均主張資優生涯發展應該融入廣大的元素，無論在課程選擇多元化、人文素養的教育都會觸發學生的內在價值，換言之，生涯抉擇要多一些個人信念和期待，但需建立在具有足夠信心與能量的條件下方能掌握自如。

第五節 高中資優生生涯自我效能、生涯發展及生涯決定量化資料與訪談結果之綜合分析

一、生涯自我效能

在量化資料中，數理與人社資優生在生涯自我效能無顯著差異。從訪談資料中得知，人社學生在入班前總認為自己不如數理資優生，甚至不承認自己是資優的，可說是缺乏自信，相較之下，數理資優生甚至所有人均肯定他們的能力。然而，在競爭激烈的數資氣氛卻嚴重打擊很多人的傲氣，伴隨而來的是降低自信，但人社學生在平穩的環境中，相信自己努力就可有一片天，肯定自己的價值。由此觀之，人社與數理學生從入班再經過兩年資優班洗禮後，對未來生涯所具有能力與信心強度各有消長，此時呈現類似的且無顯著差異狀態，與量化結果頗為一致。本研究結果與李詠秋(2002)、林惠瑜(2004)、許淑穗(1998)、陳貞夙(1998)與黃淑敏(1999)的觀點一致，而 Kerr 和 Sodano (2003) 年指出資優生容易受到完美主義性格影響且有較低的自我概念，本研究中資優生對於自己人社資優身分有所質疑，認為不足以稱作資優，也有數理資優生不把自己當作資優生，甚至有人認為需要在國際競賽有優秀表現者才可稱做傑出，由此觀之，人社與數理資優生在生涯自我效能上似乎無孰優孰劣的情形。

二、生涯發展準備度

1. 生涯探索

在量化資料中，女性與男性在生涯發展準備度之生涯探索上，女性顯著大於男性。從訪談資料發現，有女性願意為了實踐夢想放棄自己平時的習慣，有男生在實現理想遭遇困境，轉而將重心放在社團上，不願堅持初衷。而女生多數會將師長平時的諄諄教誨內化為尋找人生方向的來源之一，但男生較少人受師長的啟發。由此看來，在未來的人生道路上，女性較男性勇於發現未來的自己，找尋適合自己的路。歐陽萌君(1992)

指出資優女性會害怕成功帶給自己負面的影響，但在行動與價值理念並不因此退縮。Hartung et al. (2004) 陳述具備高自尊的女性比較可能選擇非傳統職業，但同樣擁有高自尊的男性則反應出選擇傳統及性別刻板印象的職業，陳怡安與林幸台(2002)發現男性語文資優生較易受同儕、師長和輿論影響選擇理組，女性則以進一步發展語文為榮，這也顯示出女性敢挑戰現今社會評價的姿態，與本研究結果相符，由此可看出女性較不受傳統框架，男性背負傳統壓力與包袱，以致仍選擇既定的生涯道路，背後的負擔與壓抑，或許不似表相上看來「男性有較多選擇」這麼簡單。雖田秀蘭(2003)的研究持相反觀點，認為女性較傾向不會選擇非傳統性的職業，但其研究對象為一般生，且 Reis (1998) 指出女性資優生較一般女性更少受到傳統性別角色的定位，可能是研究結果相異的因素。再者，Gottfredson (1981) 提出性別刻板印象雖是個人在選擇職業的重要考量，但直到十五歲後，生涯發展逐漸以自我觀念所主導。換言之，本研究針對高二、高三生進行生涯探索的了解，自我觀念的強化可能是女性勇於探索的可能論點。

2. 生涯資訊

在量化資料中，數理與人社資優生在生涯發展準備度之生涯資訊上，人社資優生顯著大於數理資優生。從訪談資料窺探可知，人社學生為了實踐理想，把握機會獲取許多資訊。透過人社課程廣泛閱讀的過程了解典範人物成功之道，並結合社團與學習活動，積極探索各式各樣資訊。且人社班學生認同博雅教育，在這方面的薰陶與培育，大量訊息的灌注，無疑地較數理資優生擁有更充實的生涯資訊。白瑩潔(2007)研究人文社會資優班的課程時主張，人社課程有助提升人社班學生對人文社會科學的興趣並發展多項能力，張瑜真(2006)探討人文社會資優班的課程實施發現，人社班課程有助及早激發學生興趣及培養相關知能，此與本研究結果相一致，人社資優班大量補充哲學、心理學、政治學、經濟學與社會學等各面向的知識，的確讓學生破除舊觀念、開啟新視野。人社班學生曾提到：「老師會給你不一樣的思考方式……給你不同資訊和視

野，視野就是認識新的觀念或破除舊的想法。」以及「我還沒念這個班之前，我就想要成為一個有格局的人，可是那時候還沒有讀到很多東西、沒有看到很多東西，那個志向是搖擺的、不清楚的……加入人社班之後，你會多方面注意這種資訊……」。厲瑞珍(2002)研究顯示人文學院的學生在生涯自我效能之資料蒐集方面高於社會與科技學院學生，亦與本研究結果雷同，均展現出人社班廣泛資源的注入的確直接拓展學生生涯的訊息。

三、生涯決定

1. 結構與信心

在量化資料中，數理與人社資優生在生涯決定之結構與信心上，數理資優生顯著大於人社資優生。從訪談資料可察覺到，人社班學生一開始選擇報名人社班就不如數理資優生來得態度堅定，而是選擇較易考上的。當人社班同學想轉出時，考量因素都是要轉入自然組。此外，人社班學生在人文教育培育下，均肯定人文關懷的價值，改變從前觀念，喜歡參與服務學習，但卻沒有強悍的信心與勇氣留在人社班繼續精進，反而受限於轉入自然組班級而無法堅持。這顯示了當初考慮不夠周延或為了進資優班而盲目選擇，更透露出個人在生涯選擇的信心程度上，人社學生顯然較數理資優生不夠執著與堅定。楊智馨(1997)與劉姿君(1994)研究均顯示，不同自我認定狀態的學生其生涯決定有顯著差異，袁志晃(2002)提出生涯未定向大學生生涯發展阻力來源以猶豫行動最為顯著，反觀本研究之訪談資料顯示，人社班學生一開始選擇報考時態度呈現不確定狀態，有些因為國中時文科較理科強，或只從錄取率較高者和容易取得資優班光環的標準去選擇，人社生沒人像數理資優生直接表明喜歡數理於是報考的堅決態度，更沒有學生因喜歡人社的理由而報考人社班，這也可說明影響抉擇的信心較數理資優生薄弱。

2. 個人衝突

在量化資料中，數理與人社資優生在生涯決定之個人衝突上，數理

資優生顯著大於人社資優生。透過訪談資料得知，面對資優生擁有多元才能時，數理資優生每種都想嘗試的確造成選擇的困擾，而人社資優生雖興趣廣泛，但目標卻很清楚。乍看之下似乎數理資優生較易因個人能力與興趣的雙趨衝突無法做生涯抉擇，但更深入了解後發現，人社班學生即使很確定自我目標，然而，當與父母期望或社會價值觀有出入時，在兩難的選擇下多半會犧牲自己興趣，妥協父母期望。而數理資優生較不顧慮他人影響，堅持做自己。由上述可知，即使在過程中內心有所掙扎，但數理資優生面對衝突時保持選擇的彈性傾聽自我，人社學生則多扮演妥協者的角色，這似乎替量化結果反應出可能的因素。邱卉綺(2005)指出高中社會組學生在猶豫不決、內在衝突與文化及環境因素之情形較自然組嚴重，此與本研究結果類似。林幸台(2002)指出資優生具有多方面的興趣和潛能，加上重要他人的期望及投資的觀點，使他們面對環境挑戰與考慮生涯方向時，會產生壓力與影響。正呼應了本研究顯示出人社資優生容易受到大環境重理工輕人文觀點及父母考量出路等因素有所掙扎，但仍選擇改變生涯方向。由於許多文獻均說明了資優生有害怕失敗的恐懼，Matthews 和 Foster 在 2005 年提出許多資優生因有內在衝突而感到挫折，且為了往某領域發展必須放棄其他興趣(引自 Greene, 2006)。Delisle 和 Squires (1989) 認為資優生若因自己的喜好而選擇從事較具人文關懷與社會服務性質的行業，通常會被師長冠上大才小用的評語，資優青少年對父母師長高度期望過於敏感，造成生涯選擇上的兩難。本研究亦顯示此結果，人社資優生的確無法因興趣選擇自己所愛，時常顧慮父母、出路等考量而有所遲疑。

綜合上述探討結果，可歸納下述三項與高中資優學生的生涯發展息息相關重要課題，值得深思：

一、資優生內在的自我肯定來自何方？

如果依照 Maslow 需求理論而言，資優生真正的滿足應該是高峰經驗或 Csikszentmihalyi 所謂的心流經驗，但令人詫異的是，部分資優生易受外界評價或社會價值觀左右而影響了自信心。如同人社生自認天資不

若數理資優生優異，而數理資優生易因強勁的同儕競爭壓力忘記初衷，這些都只是外在觀感或外控因素，很顯然學生會因此無法肯定自我。Offe (1984) 曾言：「學校和訓練沒有提供給年輕人知識及能力的目的為何，但他們卻有安置個人以進入就業市場的目的，而因為這個目的，知識和能力被視為工具性的變項。」雖然學生常說興趣很重要，但當教育沒有告訴學生資優的本質與目的時，他們仍受到同儕競爭、升學或資優光環所牽制，於是乎內在滿足愈來愈不重要，外在的條件才是有自信的象徵。因此有些同學將重心轉移至人際互動，不再全力專注於專長領域，但他們真的不行或不能嗎？抑或他們只是缺乏自信？若他們的自信需建立在競爭條件下「贏」的結果才能被看到，試問，這是否乃大環境一較高下的意識形態宰制了學生的價值體系？在人際互動的社會中，人對自己達成未來目標能力的評估到底該建立在自己或他人上？實值得省思。

二、適切的生涯發展是什麼？

生涯發展之於一般人是重要的，資優生更不例外。然而，我們時常覺得自身所處的生活世界充滿矛盾與不確定，在這樣的本質下，什麼才是正確的生涯發展實令人困惑。有學生在接受訪談時提到：「我就是度一天算一天……因為太多變因了，……隨遇而安……」，這一種缺乏明確的目標背後暗示了無常的意涵，但這樣的消極似乎不該在教育中發生，不能因為會改變所以就無法行動，不能因為會變化所以就無法規劃。現今許多人對自己的未來仍感到茫然，從小教育的方向總有一條被父母與師長安排好的道路，不斷接受相同的教育模式到達升學的終點。吳念真 (2010) 曾言：「人生選擇什麼就必須承受什麼，得到什麼就會失去什麼。」然而，這種制式的教育，孩子真的「會」選擇、「能」承受嗎？直到高中、大學時，必須面臨選組、選科系的當下，那種突如其來的抉擇，想必是十分徬徨與焦急。人生應該是由點、線、面所交織而成，不能因為許多轉折點而忽略了每條路線的探索，也不能因為遇到岔路就放棄了嘗試看見下一個不同的面貌。站在教育的立場，如果我們可以用非常謙遜的姿

態進入學生的生活、經驗與視野，了解他們內心真實的感受，才會發掘他們真正的需求，這樣的生涯發展也才會是替每位學生量身訂造的。

三、資優生在生涯抉擇的困擾？父母或師長是教育的同夥人？

資優教育的最終目的在於窮盡潛能並貢獻社會，這前提需建基在學生有信心、夠能力可替未來決定並負責。而研究發現，父母在孩子生涯道路上的影響甚鉅，無論是專制強迫或自由發展的姿態，均潛在影響孩子未來生涯的信念甚或是方向。令人疑惑的是，學生多半以漠然或接受的态度回應父母的「宰制」，如果父母始終處於權威者的角色，沒有改變他們高高在上的位置貼近孩子的生活，一切都是如此理所當然的決定，那麼期許資優生能發揮潛能根本就是天方夜譚。而資優班有些師長也面臨著現實升學壓力，要同時兼顧資優精神與升學包袱，實在充滿矛盾與弔詭，資優教育最終仍須妥協在「出路」、「升學」底下嗎？我們並不能說資優教育是完全虛擲，但仍有改善空間。如 Assouline 在 2000 年指出許多資優生家長、教師乃至於整個社會價值觀多認為既然資優生有如此高的天賦，就不應該浪費，應該努力從事如醫師、工程師、科學家等所謂有價值的職業(引自陳智修，2002)。又資優生在認知、情意等方面的發展與表現比同齡者早熟或優秀，這些看似優異的特質，但在長期生涯發展中究竟是福還是禍？未來可進一步探討。

第五章 結論與建議

本研究的主要目的在探討不同性別高中人文社會科學與數理資優生在生涯自我效能、生涯發展及生涯決定上的差異；並進一步探討資優生生涯自我效能、生涯發展及生涯決定主要影響因素與遭遇的困境，最後歸納出對資優教育實施相關問題的見解與感受。

本研究兼採量表調查及訪談兩種方式進行。量表調查對象以北一女中與建國中學兩校之高二、高三人文社會科學與數理資優班共一百九十位學生為研究對象，使用「生涯自我效能量表」、「生涯發展準備度量表」與「生涯決定量表」為研究工具，以二因子多變項變異數分析之統計方法進行處理；此外，更以這兩校高二人社與數理之轉出生及原班生為訪談對象，根據「訪談大綱」進行錄音訪談，所得資料以質性分析進行處理。茲將研究結果加以歸納整理，並提出結論與建議。

第一節 結論

一、研究發現

1. 不同性別的高中數理與人社資優生在生涯自我效能、生涯發展準備度及生涯決定上並無顯著差異，進一步針對性別與類別的比較分析發現，生涯自我效能仍無顯著差異。
2. 不同性別的高中數理與人社資優生在生涯發展準備度中，女生對生涯探索較男生積極、敢挑戰，人社資優生在獲得生涯資訊較數理資優生豐富多元。
3. 不同性別的高中數理與人社資優生在生涯決定中，數理資優生對個人生涯選擇之信心程度優於人社資優生，且數理資優生面對生涯衝突時，較人社資優生擁有更多彈性空間。
4. 學生在生涯面向的影響因素與所遭遇之困境呈現以下情形：
(1) 重理工輕人文的現象仍普遍存在，這也降低人社資優生的自信心，反

觀數理資優生競爭的環境壓力，並未激發對自我的肯定。

- (2) 人社班的確豐富和拓展學生視野，讓他們更清楚未來方向，這也是數理資優生較缺乏的。
- (3) 學生規劃將來志向與就讀科系雖著重興趣，但父母意見仍是影響最終決定的關鍵，社會評價、出路與收入等現實考量仍會列入考慮。
- (4) 資優生所面臨的生涯困境包含以下幾項，數理資優生多元興趣確實造成困擾，人社資優在這方面態度雖較堅定，卻會受父母期待而放棄自己夢想犧牲妥協；學生面臨人際上的疏離感，卻獨自默默承受；時間被壓縮，時間分配有壓力；人社班學生缺乏人脈以及外界不了解資優班造成困擾。
- (5) 部落服務學習深受學生喜愛，無論數理與人社資優生均體會出「不是我們給他們什麼，反而是他們給我們很多」的深刻感受。
- (6) 學生接受資優教育後，希望能調整課程，依興趣選課，並在數理資優增加服務性課程。

二、結論

上述研究結果可整理歸納如下述結論：

(一) 生涯自我效能方面

不同性別的人社與數理資優生在生涯自我效能之交互作用未達顯著差異，且單就性別或類別部分亦無顯著差異。再者，當初報考人社班時「只是希望得到資優光環」或「人社班錄取率較高」等因素，顯示出人社資優生可能面臨將資優班視為跳板的困境，這也很容易影響未來生涯的選擇，並間接說明了一開始對自我認知不明確很容易造成轉出率較高的困境。另一方面，數理資優生一開始以滿腹自信的姿態進入資優班，但過程中遭遇困難多出現「打擊自信」或「無法自我肯定」等感受。因此，本來研究者預期人社班的高轉出率在生涯自我效能可能較差，但後來發現數理資優生在歷經一年「受挫」的經驗中，也讓他們對自我未來能力評估上與人社資優生相似，並無孰優孰劣的情形。由此可知，人社

資優生一開始較無自信，但數理資優生表面看來風平浪靜，內心裡卻是暗潮洶湧，這是當初所沒有預期的。

(二)生涯發展方面

不同性別的高中人社與數理資優生在生涯發展準備度各向度的交互作用未達顯著差異，而女生在生涯探索分數顯著高於男生，人社資優生在生涯資訊分數顯著高於數理資優生。而且，性別刻板印象造成兩性生涯發展上的差異已愈來愈不明顯，多數學生均持「性別不該被顧慮」的觀點，女生在找尋未來人生十分積極，男生有些遇到困難會轉移目標，這些均顯示兩性在生涯發展上已擺脫傳統束縛較不受性別所囿。此外，人社資優充實的環境確實會開啟學生視野，但仍會受到父母、典範人物與教師影響而改變想法，且這些因素時常是重要取決關鍵。由此可知，即便探索與資訊充足豐富，但不見得有良好的發展就能自己決定，這是本研究在人社班所看到的困境。父母所謂「好」的科系例如醫科、電機和商學院，這些社會評價仍會影響學生的生涯方向。

(三)生涯決定方面

不同性別的高中人社與數理資優生在生涯決定各分向度的交互作用未達顯著差異。數理資優生在結構與信心、個人衝突分數顯著高於人社資優生。進一步發現，學生未來想讀科系最主要受家長影響，興趣因素也佔很大的考量，但許多人社班學生在父母想法與理想衝突時，會選擇妥協父母。這與為了資優光環進入人社班，之後為了念理組而轉出，可顯示學生對自我生涯決定仍屬不確定狀態，此現象也說明了人社資優較數理資優班轉出率高的情形。且父母似乎擁有替孩子做決定的氛圍，研究者認為這是較大的隱憂。而數理資優生一開始堅定選擇數理資優的信念，可能也間接反映幾乎零轉出的現況，雖然少數數理資優生因社團或人際等因素轉出資優班，但和人社相比較能替自己作主，卻也反映出大環境還是個升學主義及理工掛帥的場域，父母也只是無法擺脫環境的壓力，學生的興趣只能在掙扎中逐漸邊緣化為休閒娛樂，但卻無法持續成為將來的志向，除非理想與現實一致才可有雙贏的局面，這似乎證實了

升學主義的影響仍在資優班發酵。

(四)學生所面臨的生涯困境

學生在生涯自我效能、生涯發展及生涯決定所遭遇的困境主要有幾點，例如人文與數理學生均對實踐未來的信心有所遲疑，加上父母與傳統升學主義思想所加諸的觀念，不免還是要走上升學或父母期待的道路。再加上多元才能的確帶來選擇上的困擾，在缺乏能力抉擇時，父母意見又會是關鍵，這些整體評估看來，或許資優的方向是正確的，開展潛能、探索生涯也都是一直在進行，但如果資優班不可避免還是升學班、資優生還是理所當然該投入傳統好的科系與高薪的職業，實在不是我們樂見的。因此，唯有向家長及大眾宣導正確資優概念，建立資優生正向價值，讓理工與人文能逐漸平等，才可以讓他們有自我實現的可能。

第二節 研究限制

一、研究對象的限制

本研究的訪談對象包含原班生及轉出生，但量表數據資料僅取得原班生資訊，礙於學校教師考量轉出生的感受與意願，所有轉出生均要填寫量表有困難度，因此最後量表資料僅止於原班生相互探討，缺乏轉出生的量化資訊有些缺憾。

二、研究時間的限制

本研究共訪談八位學生，礙於研究時間規劃有些匆促，需於兩個月內全數訪談完，以致每位受訪者僅訪談一次，在訪談內容的廣度尚嫌不足，且在訪談過程中有同學因時間緊迫導致較難在一次訪談中表達全部資訊，實為可惜之處。

第三節 建議

根據本研究結果與結論，茲提出對教育與研究上的建議：

一、在教育上之建議

(一)對學校之建議

1. 採用彈性的選課方式

由研究結果發現，即使高中學術性向資優班區分成不同的學習領域（如數理、語文……），但個別學生的興趣、專長仍各有差異，若可讓學生在課程安排上彈性選擇，更能依據不同能力達到適性教學。從訪談資料中可知學生心中希望課程的方式為：「我覺得課程的選擇，例如說我非常非常喜歡物理，那就是可以，比如說電腦課的時間，可以去給物理老師教這種感覺。……就是不是說都照課表，其實數理資優班還是有課表，還是要照著課表上課，可是如果真的對哪些科目沒有興趣可以不要上……」，即類似個別指導的形式，就專長領域加深學習。

2. 充實生涯資訊與探索

由訪談中得知，雖然資優生探索生涯時非常重視興趣，但有學生仍缺乏明確目標，如同：「我就是度一天算一天，我最遠的想法只有到我考完大學我要做什麼，我後來很少去往後面想，因為太多變因了啊！」因此，學校教育應考慮在可行的範圍內，替學生安排生涯探索、規畫等課程，幫助其思索未來的人生方向，並協助評估與分析。另針對缺乏明確目標的同學給予正向支持，協助學生建立達成人生目標所需的具體計畫。

3. 遭逢生涯困境的適切輔導

本研究發現人社資優生在生涯選擇時面臨自我想法與父母期望相衝突，經幾番掙扎後仍妥協接受父母意見。況且人社學生轉出資優班大多為了要就讀自然組，這突顯出人社班似乎只是擁有資優光環的跳板，學生是否真想在人社領域探究令我們質疑。我們期盼學生能走屬於自己的人生道路，不再人云亦云。另一方面，數理資優生擁有多元才能，欲從

中挑選未來就學領域似乎十分困擾他們。是故，幫助學生了解自己，建立健全的自我概念，養成自我做決定的能力並自我負責，實是當務之急。

4. 提供良師或典範人物作為楷模

本研究顯示部分高中資優生在求學階段深受教師鼓勵與激發，不但在觀念上有所啟發，更在重要決定時具有關鍵性的影響，而成功人士更足以影響學生的價值信念。是故，提供學生優秀典範人物以供學習外，更要成為學生生命中的貴人，協助學生建立自信、發揮潛能。

5. 建立數理與人文並重的學習環境

長期以來重理工輕人文的現象一直存在，本研究也發現類似的情形。但許多人社班學生有感於此病態的價值早該被扭轉與改變，因此，在多元化的世代中，過度侷限在理性思維已無法滿足社會需求，理性與感性兼容並蓄、理工與人文相互調合，才能建造出和諧的社會，學校教育可在數理資優班加入服務課程，並到偏遠地區服務。正如有學生所言：「學科學的人絕對有細膩的情感！」在培養專業學科知能同時，也可感受到人味兒的教育，又未嘗不是一種新的挑戰呢！

(二)對教育主管單位之建議

1. 在其他地區增設人社資優班

本研究發現人文社會資優教育的培育，的確讓學生深刻體認到人文涵養的重要，除了自我實現外，更能展現奉獻與愛人的態度。然而，教育部從民國八十年起即挑選十六所高中逐年規劃提升人文教育的素質，但截至今日全國仍只有台北市三所高中設立人社資優班，在中部、南部與東部均未出現，在人文關懷每下愈況的現今社會，更突顯盡快於其他縣市設立人社班乃刻不容緩之要務。

2. 將人社資優教育理念廣為宣傳

許多學生反應外界不了解資優班，尤其是人社班。藉此機會，教育單位該宣傳並倡導人社資優精神與設班目的，吸引真正在該領域感興趣的學生投入其中，也可減少一堆為了資優之名而來的學生。

(三)對父母的建議

1. 讓孩子決定自己的人生

研究發現父母仍是影響高中資優生生涯選擇的主要人物，而許多父母為了求好心切，仍依照社會價值觀或傳統所謂好科系來左右孩子的決定。建議家長提供多元廣泛的成長環境讓孩子可肆無忌憚地探索、找自己，鼓勵並支持孩子朝興趣發展，因為太沉重的期望不見得能讓孩子真正快樂生活，過度壓抑自己的期待去迎合父母，所換來表面上的成功不見得是他們真正想要的。

2. 破除資優就是全才的觀念

許多父母喜歡孩子擁有資優班光環，在專題研究與課業雙重壓力下，還希冀孩子能考上好大學，即便這兩者很難兼顧，但父母總認為優秀的孩子應該樣樣都好，不了解許多人是偏才而非全才的，這種迷思或誤解確實對孩子造成負擔，應該盡早去除。

二、對未來研究之建議

(一)擴增研究對象

由於本研究起初在獲得所有轉出生的量化資料面臨諸多困難，故無法探討人社與數理轉出生生涯方面是否有顯著差異。建議未來儘可能克服難題，取得轉出生的量表資訊，提升研究的完整性。此外，國內還有許多和人社性質相近的文組資優班，如語文資優班或英語資優班，在生涯領域中，這些和人社班均是目前研究較缺乏的，未來的研究者可延伸觸角至不同學習領域，了解學生在生涯方面的情形與困境。

(二)深入了解資優班每位同學

訪談資料顯示，資優班每位同學想法都十分獨特，每個個體都是值得深入探究，單一個案生涯決定的背後因素也許是錯綜複雜的，如受訪學生所言：「每個人都差很多，看你問到誰。」是故，資優生內在世界是很多采多姿與充滿神祕的，更有許多耐人尋味的私密世界需要加以挖掘，有時訪談方式不見得就可獲知現象的全貌，應該輔以其他多元的資訊，如實際觀察、文件資料等多元方式蒐集資訊。又除了訪談外，也可

運用不同形式發現學生的生涯訊息，如同焦點團體訪談或個案研究等，才能看到表相底下的真實。此外，在時間規劃上可更充裕，讓受訪者均有多次訪談機會，不但可讓內容廣泛豐富，也會更深入了解受訪者內在世界，看到更不同的經驗與脈絡。

參考書目

一、中文部分

93 學年度起，高中開放設資優班增為七類(2004，1 月 17 日)。聯合報，B1 版。

于曉平(1998)。雙親在資優生生涯發展中的角色之研究。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文(未出版)。

于曉平(2002)。雙親在資優生生涯發展中的角色之研究。特殊教育研究學刊，23，141-162。

于曉平(2005)。高中數理資優女生選擇進入基礎科學科系之歷程研究。特殊教育研究學刊，29，337-362。

于曉平(2007)。高中數理資優女生性別角色、生涯自我效能與生涯發展之關聯及角色楷模課程實驗之影響研究。國立台灣師範大學特殊教育研究所博士論文(未出版)。

毛連塏(1995)。資優教育課程與教學。台北市：五南。

田秀蘭(1999)。女性對生涯阻礙知覺之質的分析。教育心理學報，31(1)，89-107。

田秀蘭(2001)。青少年生涯發展中的重要議題及輔導策略。中等教育，52(5)，38-52。

田秀蘭(2003)。社會認知生涯理論之興趣模式驗證研究。教育心理學報，34(2)，247-266。

白瑩潔(2007)。學生的課程詮釋-以建中人文社會科學資優班學生為例。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文(未出版)。

行政院國家科學委員會(1999)。行政院國家科學委員會 88 年年報。2005 年 11 月 9 日。取自

<http://nr.stic.gov.tw/ejournal/YearBook/88/chi/2-2.pdf>。

行政院國家科學委員會(2000)。中華民國人文社會科學白皮書。台北市：行政院國家科學委員會。

行政院青年輔導委員會(2005)。青少年政策白皮書綱領。台北市：行政

- 院青少年事務促進委員會。
- 扭轉重自然、輕人文教育趨勢 教部挑選 16 所高中 強化人文社會科學
(1991, 9 月 4 日)。中央日報, 5 版。
- 呂金燮、李乙明譯(2003)。J. VanTassel-Baska 著。資優課程。台北市：
五南。
- 李翠玲(1990)。傑出肢體障礙人士生涯歷程及其影響因素之探討。國立
台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文(未出版)。
- 李遠哲重視人文研究(1993, 12 月 18 日)。自由時報。4 版。
- 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
隔因素之關係研究。國立新竹師範學院國民教育研究所碩士論文(未
出版)。
- 汪金英(1994)。高中資優生與普通生之性別角色及其生涯展望之研究。
國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文(未出版)。
- 沈容伊(2001)。高中數理資優生生涯建構之研究。國立台灣師範大學特
殊教育研究所碩士論文(未出版)。
- 林幸台(1981)。資優學生需要職業輔導。資優教育季刊, 3, 4-6。
- 林幸台(1983)。我國高中及大一學生職業決策行為之調查實驗與研究。
輔導學報, 6, 91-124。
- 林幸台(1987)。生計輔導的理論與實施。臺北：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。輔導學報, 11, 71-94。
- 林幸台(1993)。高一資賦優異學生生涯發展歷程之研究。特殊教育研究
學刊, 9, 191-214。
- 林幸台(1994)。資優學生的生涯輔導。載於國立台灣師大特教系所、中
華民國特殊教育學會編印：開創資優教育的新世紀：我國資優教育
二十年來的回顧與展望, 215-230 頁。
- 林幸台(2002)。資優學生的生涯輔導。輔導通訊, 69, 14-18。
- 林幸台、田秀蘭、張小鳳、張德聰等編著(1997)。生涯輔導。台北：空

- 中大學用書。
- 林清文(1994)。大學生生涯確定狀態及其因徑模式經驗之研究。國立彰化師範大學輔導研究所博士論文(未出版)。
- 林惠瑜(2004)。大學生知覺之家庭親子界限與其生涯自我效能的關係。國立政治大學心理學研究所碩士論文(未出版)。
- 金樹人(1986)。社會學習理論與生計決定。諮商與輔導月刊，4，24-29。
- 金樹人主講，蔣季宴整理(1990)。資賦優異學生之生涯輔導，國小特殊教育，10，69-72。
- 金樹人(1997)。生涯諮商與輔導。台北：東華。
- 吳武典(1997)。我國參與數理奧林匹亞學生之追蹤研究(二)-環境對物理與化學奧林匹亞學生的影響之探討。台北市：行政院國家科學委員會。
- 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研究所碩士論文(未出版)。
- 吳芝儀(1995)。從認知層面探討生涯決定的問題。諮商與輔導，110，14-19。
- 吳芝儀譯(1996)。Vernon G. Zunker 著。生涯發展的理論與實務。台北市：揚智文化。
- 吳芝儀(2000)。生涯輔導與諮商。嘉義：濤石。
- 吳芝儀(2005)。生涯發展教育在中小學課程中的定位與省思。教師之友，46(2)，2-8。
- 吳劍雄(1997)。專科生職業認知、生涯自我效能和生涯決定程度關係之研究-以雲嘉南地區為例。國立中正大學勞工研究所碩士論文(未出版)。
- 吳淑敏(2004)。傑出女性科學家生涯發展歷程及其成功因素之探討。國立臺灣師範大學特殊教育學系博士論文(未出版)。
- 吳淑敏、蘇芳柳譯(2000)。超越障礙-女性資優追蹤研究。資優教育季刊，75，14-18。

- 吳念真(2010)。這些人，那些事。台北：圓神。
- 邱金滿(1997)。談資優女性。資優教育季刊，64，20-28。
- 邱卉綺(2005)。高中生生涯決定困難、生涯自我效能與焦慮憂鬱情緒之相關研究。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)。
- 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)。
- 花敬凱(2000)。自我效能理論對資優障礙學生生涯發展的啟示。資優教育季刊，75，19-25。
- 建中人文及社會科學資優班籌備小組(2004)。臺北市立建國高級中學人文及社會科學資優班成班計畫。臺北市：臺北市立建國高級中學(未出版)。
- 袁志晃(2002)。生涯未定大學生生涯發展阻力因素之探討。彰化師大輔導學報，23，109-130。
- 高中資優班鬆綁(2003，1月1日)。中國時報。18版。
- 特殊教育法(2009年11月18日)。
- 畢恆達(1996)。詮釋學與質性研究。載於胡幼慧主編，質性研究-理論、方法及本土女性研究實例(頁27-45)。台北市：巨流。
- 梁湘明(2005)。生涯規劃：跨理論假設與實施策略。亞洲輔導學報，12(1)，79-93。
- 教育部特殊教育工作小組(2008)。資優教育白皮書。台北市：教育部特殊教育工作小組。
- 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論文(未出版)。
- 陳昭儀(1991)。我國傑出發明家之人格特質創造歷程及生涯發展之研究。特殊教育研究學刊，7，211-229。
- 陳長益(1993)。臺北地區中學資優學生生涯發展之調查研究。特殊教育研究學刊，9，215-232。

- 陳玫玫(1994)。臺北市高職補校學生生涯決定與生涯輔導需求之研究。國立台灣師範大學社會教育研究所碩士論文(未出版)。
- 陳美芳(1996)。資優學生身心特質與評量。教育資料集刊，21，13-26。
- 陳貞夙(1998)。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。國立高雄師範大學輔導研究所碩士論文(未出版)。
- 陳怡安、林幸台(2002)。數理科技取向之社會現象對語文資優偏才高中生學習生涯之影響。資優教育研究，2(1)，45-72。
- 陳惠怡(2005)。台北市高中生依附關係及自我概念影響生涯定向之相關研究。國立台北教育大學教育心理與諮商學系碩士論文(未出版)。
- 陳智修(2002)。中學資優學生職業生涯發展之議題與討論。資優教育，83，21-27。
- 郭靜姿、林美和(2003)。女性資優在哪裡？資優教育季刊，89，1-17。
- 郭靜姿、林美和、胡寶玉(2003)。高中資優班畢業女性之角色刻板知覺、生涯阻礙因素與潛能發揮自評。資優教育研究，3(2)，1-36。
- 郭靜姿、陳若男、林美和、簡維君、張靖卿、胡寶玉、謝佳男、周佩蓉(2007)。重要他人對於高中資優班畢業女性生涯發展的影響。資優教育研究，7(2)，1-18。
- 郭靜姿、王雅奇、林美和、吳舜文、簡維君、張靖卿、胡寶玉、謝佳男、周佩蓉(2009)。五位高中資優班畢業優秀女性之人格特質與生涯發展分析。資優教育研究，34(1)，47-73。
- 郭玟嫻(2003)。科技大學學生生涯決策自我效能、工作價值觀與未來進路調查之研究。國立高雄師範大學教育學研究所碩士論文(未出版)。
- 郭佩菁(2006)。生涯規劃課程對高一男生生涯決定困難、生涯自我效能及決策型態之實驗效果研究。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)。
- 郭蓓蓉(2007)。臺北市高中生生涯自我概念、生涯自我效能與生涯決定困難之研究。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)。

- 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---生涯選擇的徑路分析。國立彰化師範大學輔導學系博士論文(未出版)。
- 莊佩珍(1994)。資優女性的生涯發展及其相關因素之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文(未出版)。
- 彭一芳(1994)。不同生涯決定類型高職學生生涯探索與生涯重要性之研究。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)。
- 彭煥勝(2001)。人文教育的理念與反思：一個教育史學的觀點。人文及社會科學教學通訊，12(4)，155-177。
- 張添洲(1993)。生涯發展與規劃。臺北市：五南。
- 張仁家(1994)。我國高級職業學校工業類科學生家庭背景因素、職業自我概念與生涯決策行為之相關。國立彰化師範大學工業教育研究所碩士論文(未出版)。
- 張瑜真(2006)。高中人文社會資優班課程實施歷程及其相關影響因素分析。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文(未出版)。
- 張紅霞(2009)。科學教育與通識教育關係之歷史透視。通識教育學刊，4，77-92。
- 游璧如(2006)。資優生自我效能與社會支持對於情緒適應之預測研究。國立臺灣師範大學特殊教育學系在職進修碩士班碩士論文(未出版)。
- 游森棚(2007)。我的資優班。臺北：寶瓶文化。
- 黃瑛琪(1997)。生涯探索團體對高一生涯不確定型學生生涯定向與生涯決策自我效能預期程度之影響研究。國立高雄師範大學輔導研究所碩士論文(未出版)。
- 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所碩士論文(未出版)。
- 曾晏慧(2004)。國小資優班畢業生之追蹤研究-以台中市太平國小為例。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文(未出版)。

- 曾政清(2005)。不同「國中盃數學競試」參賽經驗學生在學習特質、學習環境與成就表現差異之追蹤研究。國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文(未出版)。
- 曾淑容、莊佩珍(1995)。資優女性的生涯發展之探討。特殊教育學報，10，195-226。
- 楊淑萍(1995)。自我效能在認知技巧學習和生涯發展上的應用(上)。諮商與輔導，110，20-25。
- 楊智馨(1997)。大學生涯發展狀況與自我認定狀態之相關研究。國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文(未出版)。
- 楊佳穎(2003)。生涯諮商的新取向-積極不確定。諮商與輔導，214，9-13。
- 楊國賜(2010)。重視科技教育與人文教育的融合。台灣教育，661，34-39。
- 甄曉蘭(1996)。從典範轉移的再思論質的研究崛起的意義。嘉義師院學報，10，119-146。
- 歐陽萌君(1992)。資優者成年入社會後之人格適應、自我實現及其生涯歷程之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文(未出版)。
- 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研究所碩士論文(未出版)。
- 蔡美華(2002)。高中資優生之生涯發展準備度及其相關因素之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所博士論文(未出版)。
- 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)。
- 劉姿君(1994)。大學生自我認定狀態與其生涯決定程度及自我分化水準之關係研究。國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文(未出版)。
- 劉佳蕙(2001)。音樂資優者生涯發展之個案探討。資優教育研究，1(1)，151-172。
- 劉淑慧、林怡青(2002)。國三學生選擇甄選入學學校之抉擇歷程與其影響因素。中華輔導學報，11，71-123。

- 劉貞宜、王曼娜、林佳慧(2004)。高中申請設置資優班。資優教育簡訊，23。
- 鄭如吟(2004)。高一舞蹈資優班學生生涯決定及相關影響因素之研究。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文(未出版)。
- 盧台華(1989)。資優生的生涯發展。資優教育季刊，78，1-7。
- 蕭鈞育(2003)。中部地區國中音樂資優生生涯決定與升學選擇之研究。國立嘉義大學特殊教育研究所碩士論文(未出版)。
- 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程度之相關研究。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)。
- 鍾雅怡(2008)。國中舞蹈資優生生態環境系統與其生涯決定之相關研究。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文(未出版)。
- 簡文英(2001)。生涯發展中的性別議題-女性生涯選擇中之社會設限與自我設限。中等教育，52(5)，54-73。
- 瞿智怡(2003)。影響女性生涯發展的相關因素。諮商與輔導，214，2-4。
- 繆敏志(1992)。生涯發展論之過去、現在、未來及其對輔導的啟示。諮商與輔導，74，32-36。
- 蘇雪梅(1988)。資賦優異學生社會與情緒發展的輔導。資優教育季刊，2，1-5。

二、英文部分

- Achter, J., Benbow, C., & Lubinski, D. (1997). Rethinking multipotentiality among the intellectually gifted: A critical review and recommendations. *Gifted Child Quarterly*, 41, (1), 5-15.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Self-efficacy social foundations of thought and action a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

(pp.390-422)

- 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., & Hackett, G. (1983). The relationship of mathematics self-efficacy expectations to the selection of science-based college majors. *Journal of Vocational Behavior, 23*, 329-345.
- Bisland, A. (2001). Mentoring: An educational alternative for gifted students. *Gifted Child Today Magazine, 24*, 22-27
- Brott, P. E. (2001). The storied approach: A postmodern perspective for career counseling. *The Career Development Quarterly, 49*, 304-313.
- Brott, P. E. (2004). Constructivist assessment in career counseling. *Journal of Career Development, 30*, 189-200.
- Callahan, C. M., Cunningham, C. M., & Plucker, J. A. (1994). Foundations for the future: The socio-emotional development of gifted, adolescent women. *Roeper Review, 17*(2), 99-105.
- Colangelo, N. (2003). Counseling gifted students. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 373–387). Boston: Allyn & Bacon.
- Colozzi, E. A., & Colozzi, L. C. (2000). College students' callings and careers: An integrated values-oriented perspective. In D. A. Luzzo (Ed.), *Career counseling of college students: An empirical guide to strategies that work* (pp. 63-90). Washington, DC: American Psychological Association.
- Dalzell, H. J. (1998). Giftedness: Infancy to adolescence—A developmental perspective. *Roeper Review, 20*, 259-265
- Delisle, J. R., & Squires, S. K. (1989). Career development for gifted and talented youth. *Career Development for Exceptional Individuals, 12*(2),

65-70.

- Emmett, J. D., & Minor, C. W. (1993). Career decision-making factor in gifted young adults. *Career Development Quarterly*, *41*, 350-365.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: youth and crisis*. New York: Norton.
- Fredrickson, R. H. (1986). Preparing gifted and talented students for the world of work. *Journal of Counseling & Development*, *64*, 556-557
- Gladieux, L., & Swail, W. (2000). Beyond access: Improving the odds of college success. *Phi Delta Kappan*, *181*(9), 688-692.
- Goodson, W. D. (1981). Do career development needs exist for all students entering colleges or just the undecided major students? *Journal of College Student Personnel*, *22*(5), 413~417.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, *28*(6), 545-579.
- Greene, M. J. (2003), Gifted adrift? Career counseling of the gifted and talented, *Roeper Review*, *25*(2), 66-72.
- Greene, M. J. (2006). Helping Build Lives: Career and Life Development of Gifted and Talented Students. *Professional School Counseling*, *10*, 34-42.
- Hackett, G., & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of woman. *Journal of Vocational Behavior*, *18*, 326-339.
- Hartung, P.J., Porfeli, E.J., & Vondracek, F.W. (2004). Child vocational development: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, *66*, 385–419.
- Hebert, T. P., & Kent, R. (2000). Nurturing social and emotional development in gifted teenagers through young adult literature. *Roeper Review*, *22*, 167-172
- Horner, M. S. (1972). Toward an understanding of achievement-related

- conflicts in woman. *Journal of Social Issues*, 28, 157-175.
- Hoyt, K. B. (1978). Career education for gifted and talented person. *Roeper Review*, 1, 9-10.
- Hoyt, K. B., & Hebel, J. R. (Eds.) (1974) *Career education for gifted and talented students*. Salt Lake, UT: Olympus.
- Jones, L. K., & Chenery, M. F. (1980). Multiple subtypes among vocationally undecided college students: A model of assessment instrument. *Journal of Counseling Psychology*, 27(5), 469-477.
- Karnes, F. A., & Oehler-Stinnett, J. J. (1986). Life events as stressors with gifted adolescents. *Psychology in the Schools*, 23, 406-414.
- Kelly, K. R. (1993). The relation of gender and academic achievement to career self-efficacy and interests. *Gifted Child Quarterly*, 37(2), 59-64.
- Kelly, K., & Colangelo, N. (1990). Effects of academic ability and gender on career development. *Journal for the Education of the Gifted*, 13, 168-175.
- Kerr, B. A., & Nicpon, M. F. (2003). *Gender and giftedness*. Handbook of gifted education(3rd ed), pp. 493-505.
- Kerr, B., & Robinson Kurpius, S. E. (2004). Encouraging girls in math and science: Effects of a guidance intervention. *High Ability Studies*, 15, 85-102.
- Kerr, B., & Sodano, S. (2003). Career assessment with intellectually gifted students. *Journal of Career Assessment*, 11, 168-186.
- Krumboltz, J. D., Mitchell, A. M., & Jones. G. B. (1976). A social learning theories of career selection. *Counseling Psychology*, 6, 71-81.
- Lea-Wood, S. S., & Clunies-Ross, G. (1995). Self-esteem of gifted adolescent girls in Australian schools. *Roeper Review*, 17, 195-198.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and

- performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Lent, R. W., & Hackett, G. (1987). Career self-efficacy: Empirical status and future directions. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 347-382.
- Marshall, B. C. (1981). Career decision-making patterns of gifted and talented adolescents: Implications for career education. *Journal of Career Education*, 7, 305-311.
- Maxwell, M.(2007). Career Counseling Is Personal Counseling: A Constructivist Approach to Nurturing the Development of Gifted Female Adolescents. *The Career Development Quarterly*, 55, 206-224.
- Mitchell, K., Levin, A., & Krumboltz, J. (1999). Planned happenstance: Constructing unexpected career opportunities. *Journal of Counseling & Development*, 77, 115–124.
- Moon, S. M., Kelly, K. R., & Feldhusen, J. F. (1997). Specialized counseling services for gifted youth and their families: A needs assessment. *Gifted Child Quarterly*, 41 (1), 16-23.
- Nelson, M. A., & Smith, S. W. (2001). External factors affecting gifted girls' academic and career achievements. *Intervention in School and Clinic*, 37(1), 19-22.
- Nevill, D. d. & Schlecker, K. I. (1988). The relation of self-efficacy and assertiveness to willingness to engage in traditional/ nontraditional career activities. *Psychology of Woman Quarterly*, 12, 91-98.
- Olszewski-Kubilius, P., & Yasumoto, J. (1995). Factors affecting the academic choices of academically talented middle school students. *Journal for the Education of the Gifted*, 18(3), 298-318.
- Osipow, S. H., Carney, C. G., & Barak, A. (1976). A scale of educational-vocational undecidedness: A typological approach. *Journal of Vocational Behavior*, 9, 233-243.
- Perrone, P. A. (1991). Career development. In N. Colangelo & G. A. Davis

- (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 321-327). Boston: Allyn and Bacon.
- Perrone, P. A. (1997). Gifted individuals career development. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed, pp.398-407). Boston: Allyn & Bacon.
- Peterson, J. S. (2000). Preparing for college-Beyond the getting-in part. *Gifted Child Today*, 2,36-41.
- Peterson, J. S. (2000). A follow-up study of one group of achievers and underachievers four years after high school graduation. *Roeper Review*, 22, 217–224.
- Post-Kammer, P., & Perrone, P. (1983). Career Perceptions of talented individuals: A follow-up study. *Vocational Guidance Quarterly*, 31(3), 203-211.
- 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, 551-559.
- Reis, S. M. (2002). Internal barriers, personal issues, and decisions faced by gifted and talented females. *Gifted Child Today*, 25, 14-29.
- Rosenberg, F. R., & Simmons, R. G. (1975). Sex difference in the self-concept in adolescence. *Sex Roles*, 1, 13-24.
- Ryan, J. (1999). Behind the mask: Exploring the need for specialized counseling for gifted females. *Gifted Child Today Magazine*, 22(5), 14-17.
- Ryan, A. M. (2000). Peer groups as a context for the socialization of adolescents' motivation, engagement, and achievement in school. *Education Psychologist*, 35, 101-111.
- Schatz, E. (1999). Mentors: Matchmaking for young people. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11, 67-86.

- Schroer, A. C., & Dorn, F. J. (1986). Enhancing the career and personal development of gifted college students. *Journal of Counseling and Development, 64*, 567-575.
- Schuler, P. A. (2000). Perfectionism and gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education, 11* (4), 183-196.
- Scott, A.B., & Mallinckrodt, B. (2005). Parental emotional support, science self-efficacy, and choice of science major in undergraduate women. *The Career Development Quarterly, 53*, 263–273.
- Siegle, D., & Schuler, P. A. (2000). Perfectionism differences in gifted middle school students. *Roeper Review, 23*(1), 39-42.
- Silverman, L. K. (2002). Asynchronous development. In M. Neihart, S. M. Reis, N.M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp.31–37). Waco, TX: Prufrock Press.
- Stewart J. B. (1999). Career counseling for the academically gifted student. *Canadian Journal of Counseling, 33* (1), 3-12.
- Super, D. E. (1976). *Career education and the meaning of work*. Monographs on career education. Washington, DC: The Office of Career Education, U.S. Office of Education.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (2nd ed., pp. 197–261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Taylor, K. T., & Betz, N. E. (1983). Application of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior, 22*, 63-81.
- Williges, M. (1981). *Career Planning*. (2th ed). Boston: Houghton Mifflin.
- Yewchuk, C. R., & Schlosser, G. A. (1995). Characteristics of the parents of eminent Canadian woman. *Roeper Review, 18*(1), 78-83.

【附錄一】「生涯自我效能量表」使用同意書

「生涯自我效能量表」

使用同意書

茲同意 黃惠瑄 同學採用本人(民96)所編製之「生涯自我效能量表」，以作為碩士論文之研究工具。

同意人： 于曉平

簽章： 于曉平

中華民國九十八年十二月 日

【附錄二】「高中學生生涯發展準備度量表」使用同意書

「高中學生生涯發展準備度量表」

使用同意書

茲同意 黃惠瑄 同學採用本人(民 91)所編製之「高中學生生涯發展準備度量表」，以作為碩士論文之研究工具。

同意人： 蔡美華

簽章： 

中華民國九十八年十二月 二十九日

【附錄三】「生涯決定量表」使用同意書

「生涯決定量表」

使用同意書

茲同意 黃惠瑄 同學採用邵俊德(民 84)所編製之
「生涯決定量表」，以作為碩士論文之研究工具。

同意人： 吳武典

(由於編製者已往生，因此請編製者之論文指導教授同意之)

簽章： 吳武典

中華民國九十八年十二月 廿五 日

【附錄四】人文社會科學資優生訪談大綱(原班生)

一、個人方面

- (一)你什麼時候知道學校成立人文社會科學資優班？你為什麼想報考人文社會科學資優班？
- (二)你是怎麼看待自己是「人文社會科學資優生」這個身分？「資優生」對你產生什麼樣的影響？
- (三)你在人社資優班曾面臨過哪些困擾與壓力？你的處理方式為何？
- (四)你覺得哪些因素會影響你科系選擇的方向？
- (五)你未來的志向為何？如果當初不是進入人文社會科學資優班，你規劃的生涯會有什麼不同嗎？你是否有信心達成未來的理想？

二、家庭方面

- (一)父母對你生涯各面向的影響是什麼？
- (二)父母對於你就讀人社資優班的態度為何？
- (三)家人對你的期望為何？你對自己的期待是否會受家人影響？

三、學校方面

- (一)人社資優班教師是否有開啟你的視野，影響你人生的抉擇？
- (二)人社資優班學(長)姐或同學對你生涯決定的影響如何？
- (三)「人文社會科學導論」、「經典導讀」和「專題研究」是人社班和普通班最不同的課程，此學習內容對你現在或未來生涯是否有改變？
- (四)你對人社資優班的實施有什麼建議？
- (五)當你得知有同學升高二時決定轉出人社資優班，你有什麼感覺？

四、社會方面

- (一)你認為一般社會或其他同學對於人文社會領域的態度是什麼？外界的看法是否會影響你就讀的心情？
- (二)你認為性別刻板印象是否對人社資優班造成影響？(例如：建中學生多讀理工科系)

人文社會科學資優生訪談大綱(轉出生)

一、個人方面

- (一)你什麼時候知道學校成立人文社會科學資優班？你為什麼想報考人文社會科學資優班？
- (二)你是怎麼看待自己是「人文社會科學資優生」這個身分？「資優生」對你產生什麼樣的影響？
- (三)你在人社資優班曾面臨過哪些困擾與壓力？你的處理方式為何？
- (四)你覺得哪些因素會影響你科系選擇的方向？
- (五)你未來的志向為何？如果當初不是進入人文社會科學資優班，你規劃的生涯會有什麼不同嗎？你是否有信心達成未來的理想？
- (六)經歷一年的人社班，你如何看待過去這一年學習對你生涯的影響？

二、家庭方面

- (一)父母對你生涯各面向的影響是什麼？
- (二)父母對於你就讀人社資優班的態度為何？
- (三)升高二時，你想要轉出人文社會科學資優班，父母對於你轉出的態度為何？
- (四)家人對你的期望為何？你對自己的期待是否會受家人影響？

三、學校方面

- (一)什麼時候開始產生轉出的想法？
- (二)轉出的原因是什麼？
- (三)轉出時，對人文社會科學資優班會不捨嗎？你曾後悔讀人社班嗎？
- (四)你對人社資優班的實施有什麼建議？
- (五)轉到普通班後，是否覺得這一年的資優教育讓你和普通生不同？

四、社會方面

- (一)你認為一般社會或其他同學對於人文社會領域的態度是什麼？外界的看法是否會影響你就讀的心情？
- (二)你認為性別刻板印象是否對人社資優班造成影響？(例如：建中學生多讀理工科系)

數理資優生訪談大綱(原班生)

一、個人方面

- (一)你什麼時候知道學校成立數理資優班？你為什麼想報考數理資優班？
- (二)你是怎麼看待自己是「數理資優生」這個身分？「資優生」對你產生什麼樣的影響？
- (三)你在數理資優班曾面臨過哪些困擾與壓力？你的處理方式為何？
- (四)你覺得哪些因素會影響你科系選擇的方向？
- (五)你未來的志向為何？如果當初不是進入數理資優班，你規劃的生涯會有什麼不同嗎？你是否有信心達成未來的理想？

二、家庭方面

- (一)父母對你生涯各面向的影響是什麼？
- (二)父母對於你就讀數理資優班的態度為何？
- (三)家人對你的期望為何？你對自己的期待是否會受家人影響？

三、學校方面

- (一)數理資優班教師是否有開啟你的視野，影響你人生的抉擇？
- (二)數理資優班學(長)姐或同學對你生涯決定的影響如何？
- (三)「數學、物理及化學加深加廣」和「專題研究」是數理資優班和普通班最不同的課程，此學習內容對你現在或未來生涯是否有改變？
- (四)你對數理資優班的實施有什麼建議？
- (五)當你得知有同學升高二時決定轉出數理資優班，你有什麼感覺？

四、社會方面

- (一)你認為一般社會或其他同學對於數理領域的態度是什麼？外界的看法是否會影響你就讀的心情？
- (二)你認為性別刻板印象是否對數理資優班造成影響？(例如：女生在文科表現較理科好)

數理資優生訪談大綱(轉出生)

一、個人方面

- (一)你什麼時候知道學校成立數理資優班？你為什麼想報考數理資優班？
- (二)你是怎麼看待自己是「數理資優生」這個身分？「資優生」對你產生什麼樣的影響？
- (三)你在數理資優班曾面臨過哪些困擾與壓力？你的處理方式為何？
- (四)你覺得哪些因素會影響你科系選擇的方向？
- (五)你未來的志向為何？如果當初不是進入數理資優班，你規劃的生涯會有什麼不同嗎？你是否有信心達成未來的理想？
- (六)經歷一年的數理班，你如何看待過去這一年學習對你生涯的影響？

二、家庭方面

- (一)父母對你生涯各面向的影響是什麼？
- (二)父母對於你就讀數理資優班的態度為何？
- (三)升高二時，你想要轉出數理資優班，父母對於你轉出的態度為何？
- (四)家人對你的期望為何？你對自己的期待是否會受家人影響？

三、學校方面

- (一)什麼時候開始產生轉出的想法？
- (二)轉出的原因是什麼？
- (三)轉出時，對數理資優班會不捨嗎？你曾後悔讀數理資優班嗎？
- (四)你對數理資優班的實施有什麼建議？
- (五)轉到普通班後，是否覺得這一年的資優教育讓你和普通生不同？

四、社會方面

- (一)你認為一般社會或其他同學對於數理領域的態度是什麼？外界的看法是否會影響你就讀的心情？
- (二)你認為性別刻板印象是否對數理資優班造成影響？(例如：女生在文科表現較理科好)

【附錄五】**訪談札記**

| | |
|---|---|
| 代碼： | 性別： <input type="checkbox"/> 男 <input type="checkbox"/> 女 |
| 年級： | 學校： |
| 班別： <input type="checkbox"/> 人文社會科學資優 <input type="checkbox"/> 數理資優 | |

| 題目號碼 | 訪談紀錄 | 特殊反應 |
|------|------|------|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

【附錄六】

訪談同意書

親愛的 同學：

本人 黃 惠 瑄，目前就讀於國立台灣師範大學特殊教育系碩士班，由林幸台教授指導我進行碩士論文的研究，因為對高中資賦優異學生在生涯相關議題十分關心也很有興趣。由於研究之需，希望能於 98 學年度下學期實施深度訪談，訪談時間約為 1 小時，以了解相關的研究資訊。

本研究旨在探討高中資賦優異學生在生涯自我效能、生涯發展及生涯決定之情形與相關因素之研究，係單純作為學術之用，即呈現並發表於碩士論文等相關研究中，不會損害被研究者的任何權益與尊嚴，希望能將您內心真正的想法忠實呈現。

我十分誠懇地保證以下事項，希望能獲得您的允諾與支持：

1. 本研究主要作為教育學術參考之用，保證不會將任何資料轉作其它用途。
2. 研究過程中，研究者一定謹遵研究倫理，對於受訪者的姓名及相關資料加以保密，以免對相關人員造成傷害。

若您於研究過程中尚有任何問題，歡迎您隨時加以反應。最後，由衷地感謝您願意接受我的訪談，謝謝您！

研究者：黃 惠 瑄

簽章：

中華民國 年 月