

第二章 文獻探討

本研究旨在探討大學生的人格類型、服務學習課程參與效能與生涯自我效能的相關文獻。在本章中研究者將相關文獻彙整成三節，第一節首先探討人格類型理論與相關研究；第二節探討服務學習理論與相關研究；第三節探討生涯自我效能理論與相關研究。

第一節 人格類型理論與相關研究

類型理論研究每個人在對應外在世界關係時的態度，不同人擁有不同的傾向與類型，且此類型會影響每個人的學習方式、人際互動及生涯型態（黃玉，2005），類型理論學派的學者包括 Myers、Kolb、Cross、Heath、Holland..等。這對學生事務工作的啟示是，要幫助大學生學習與發展，必須依據學生特有的類型才能達到目的（張雪梅，1996）。換言之，學校是否察覺大學生不同人格類型的特色與學習需求，以提供不同類型學生的發展機會，是教育提供者所需關注的議題。因此，本節以類型論中涵蓋層面最廣且具代表性的 Myers-Briggs 人格類型論為討論範圍，先瞭解人格的概念後，進一步探討理論在學習、生涯的應用及其相關研究。

壹、人格的基本概念

在我們身邊有許多不同特質的人，在社交場合中，有些人比較外向，容易主動與別人交談，有些人比較內向，喜歡等待別人與他交談，很少主動出擊。美國著名心理學家 Gordon W. Allport 曾說「人類最獨特之處在於個別性，過去不曾出現另一個與你完全相同的人，未來也不會有」。究竟人格是什麼？就字面來說 personality 一詞是從拉丁文「persona」引申而來，意思是希臘古代演員所帶的面具；但今日所用的人格概念，是在十八

世紀才出現的，主要探討的是人本來的面目，而非戴了面具的角色（黃堅厚，1999）。

「源自個體內在的一致性行為類型」這個人格的說法，係指人格是一致的、源自個體內在、著眼於個體，且所指的是廣義的行為（林宗鴻譯，1997）。Allport 對人格的定義是心理學家歡迎且具體的說法，即「人格是一個人內在心理生理系統的動態組織，它決定了此人所特有的思想和行為」（黃堅厚，1999）。由此可知，人格的意義雖不難瞭解，但要給它下個完整性的定義也不容易。以下根據張春興和楊國樞(1983)的整理，來瞭解人格所涵蓋的三個重要概念：

(一)人格的獨特性：人格的同義詞即為個性 (individuality)。個性是屬於某一個人的，所以具有獨特性。世界上絕對沒有兩個人的個性完全相等，同卵雙生子間雖最為接近，但也只有先天遺傳一個因素完全相同。個人的人格是在遺傳、環境、成熟、學習等各因素交互影響下發展而成，除遺傳因素外，其他各因素本身及其交互間關係的變化，欲求相同者，絕不可能。

(二)人格的複雜性：人格係指個人身心各方面多個特質的綜合，而非指其單一的行為特質。人格就像一個多面的立體，每一面雖均為人格的一部份，但並不各自獨立。心理學家稱這些特質為人格特質 (personality trait)。

(三)人格的統整性與持久性：構成個人人格的特質不是分立的，而是綜合成為一個有機的組織；此一有機組織表現在個體適應環境時，在其行為上的傾向。

貳、Myers-Briggs 的人格類型論

以下針對 Myers-Briggs 人格類型的理論淵源及理論內涵進行討論：

一、Myers-Briggs 人格類型的理論淵源

心理類型理論 (theory of psychology types) 的概念最早是由一位瑞士心理學家 C G. Jung 所提出的 (張春興 & 楊國樞, 1983), 因 Jung 主張以行為特徵為分類基礎, 故也稱為行為類型論 (behavior type theory)。根據 Jung 的觀察研究, 人的行為並非偶發隨機的, 而是受到一連串有規則、差異性的內在心理偏好影響, 使其在面對外在世界的判斷及互動有所不同, 而這些心理偏好是可分類且能夠預測的。

Jung 認為人們的心理活動有兩種取向：外向 (extraversion) 與內向 (introversion), 分別是朝向外在環境和世界或朝向主觀內在世界。除此之外, 有四種心理功能：感官 (sensing)、直覺 (intuitive) 思考 (thinking)、情感 (feeling), 「感官告訴你有某些事物存在；直覺則告訴你他從何處來、往何處去；思考告訴你那是什麼事物；情感告訴你那是否討人喜歡」 (Jung, 1964; 引自林宗鴻譯, 1997), 藉此組合出八種人格類型。換言之, 感官與直覺是非理性的功能, 重點在如何獲取訊息；思考與情感是理性的功能, 與推理及判斷有關。

Jung 的理論在 1923 年時翻譯成英文, 並由 Myers 及其母親 Briggs 女士進一步闡述, 而提出 Myers-Briggs Type Indicator (以下簡稱 MBTI)。這兩位女性以她們的家人及朋友為樣本, 以 Jung 理論為基礎進行長達二十年的實證研究, 更加確認 Jung 理論的價值。MBTI 在非臨床領域, 如生涯諮商、教育界及企業界等, 最廣被諮詢顧問使用的方法 (DeVito, 1985; 引自林宗鴻譯, 1997)。自 MBTI 出版後經多次修訂, 目前最常用的是 G 式版本 (Form G), 另有自行計分題本、簡式題本等 (Myers & McCaulley, 1985)。

二、Myers-Briggs 人格類型理論內涵

表 2-1-1 MBTI 類型描述

能量來源-注意力集中在何處？(E/I)	
<p>E 外向</p> <p>外向的人常把注意力集中在外部世界的人和事上，所有能量與注意力從外部的事情、經驗和互動關係而來獲取能力。</p> <p>特質 導向外在世界；喜歡人際交談；從行動或討論學習最好；興趣廣泛；傾向先說再反應；善於表達；工作與互動關係中採取主動。</p>	<p>I 內向</p> <p>內向的人常把注意力集中在自己內心世界的觀點和體驗上，所有能量與注意力從內部的想法、情感和反應獲取能力。</p> <p>特質 導向內心世界；透過反省和思考的學習最好；興趣深度大；考慮周詳後再行動；喜歡獨處、自我克制；善於集中注意力。</p>
認識外在世界的方式-從何獲取資訊、瞭解事物？(S/N)	
<p>S 感官</p> <p>喜歡透過五官去瞭解實際的情況，以敏銳觀察周遭發生的事情獲取訊息，尤其善於指出實際情況。</p> <p>特質 觀察真實確切的問題；重視實際應用；強調具體、重視細節；善於觀察、記憶；注意目前；循序漸進的注意經驗。</p>	<p>N 直覺</p> <p>喜歡透過宏觀觀察，以事實之間的關連及關係獲取訊息，希望掌握模式，善於發現新的可能性和不同的行動方式。</p> <p>特質 觀察宏觀和可能性；重視事情中的模式與意義；強調抽象、理論化；想像弦外之音；籌畫未來計畫；相信靈感。</p>
做決定、決策的方式-為何做決定？(T/F)	
<p>T 思考</p> <p>注意選擇及行動的邏輯性，脫離情勢中已便客觀地觀察局勢，並分析前因後果。以事實的客觀標準及應用原則為目標，善於分析事情有什麼問題，從而運用自己解決問題的能力。</p> <p>特質 善於分析；解決問題有邏輯性；運用因果推理；堅定的、懷疑的；探求客觀的事實；明理、公正。</p>	<p>F 情感</p> <p>做決定時往往考慮自己及他人的因素，常使自己至於情勢之中，能設身處地為他人著想，他們的決策是基於人為中心的價值上。以和睦欣賞他人為目標，善於理解、讚賞及支持他人。</p> <p>特質 有同情心；重視對人產生影響；受個人價值觀支配；感性的、信任的；重視溫暖的關係；易受他人影響。</p>
處理事情的態度-如何適應外在世界？(J/P)	
<p>J 判斷</p> <p>生活按部就班、有條不紊，常做決策、獲得結論後繼續下去。傾向按照計畫、組織及時間表行事，欣賞自我的做事能力。</p> <p>特質</p> <p>果斷、計畫性強；有條理、系統；目標導向即使資料不全，也想下結論。</p>	<p>P 知覺</p> <p>以靈活、順其自然的方式生活，希望從生活中去理解，認為計畫和決定是束縛，寧願接受體驗、到最後再做決定，欣賞自己的足智多謀和應變能力。</p> <p>特質 隨意、順其自然；靈活、善應變；好奇、感興趣、開闊地暫不做結論，以獲取更多的資料。</p>

資料來源：(Kirby & Myers, 1993)

表 2-1-2 十六種人格類型的特徵

	感覺型		直覺型	
內向	<p>ISTJ 嚴肅的，安靜的，靠專注和堅持而獲得成功。實際的，有秩序的，實事求是。邏輯的，可依賴的，每件事都親自精密策劃組織，事件完成次序都是自己決定，不易被別人意見左右或干擾。</p>	<p>ISFJ 安靜的，友善的，負責的，正直的，全心全意專心工作，對一件工作或團體，會因為自己而增強穩定力，很堅定，周到，肯吃苦，正確。興趣並不在技術方面，對必要細節，能很有耐心，忠心，能體諒人，敏感並關心他人感受。</p>	<p>INFJ 能有所成是因為堅忍、創意，渴望去做滿足別人需要的事，全力以赴，堅強，謹慎，為他人著想，尊重他人的堅定想法，喜歡依據大眾之明確信念，而為他們謀求福利，所以很希望被尊重及受人追隨。</p>	<p>INTJ 對自己的計劃，有自己的心意和驅策動力，在自己興趣領域中，能把工作組織的很好，即使沒有別人幫忙，也一樣能做的很好。多疑、好批評、獨立、決斷，有時會很固執，但為了爭取最大的成果，應學會稍作讓步。</p>
	<p>ISTP 冷靜的旁觀者，安靜、低調、緘默，用意想不到的詼諧，觀察並分析人生，通常對事物的因果關係、機械事物的運作方式與原因，以及按邏輯原則組織真相感到興趣。</p>	<p>ISFP 內向羞澀、安靜、親切、敏感、善良、謙遜、閃避歧見，不強將自己意見加諸他人，通常不在意當領導，確是忠誠的好夥伴。通常不急著將事情辦好，喜歡享受此時此刻，所以不喜歡倉促行事，也不在意事情是否完成。</p>	<p>INFP 很有幹勁，人又忠誠，但不到和您熟捻時，您不會知道的。對學識、概念、語言、獨立作業都有興趣。好像承擔了太多，但是都能完成。親切、但太專注於社交，不太關心財產或週遭環境。</p>	<p>INTP 安靜而保守、尤其喜愛理論或科學性研究，愛用邏輯分析處理事務，只對理念有興趣，不太喜歡聚會或閒聊，對自己的興趣非常清楚，需要能發揮自己顯著興趣的生涯。</p>
外向	<p>ESTP 擅長當場解決問題。不擔心，對任何事都泰然處之，傾向喜好機械性事物，和朋友一起運動。適應性強，耐力高，價值觀保守，不喜歡贅言冗辭，最擅長處理實際事物，尤其是拆開及拼裝東西。</p>	<p>ESFP 外向，隨遇而安，能接納意見，欣賞所有的事情，把事情做得讓別人感興趣，喜歡運動，且將自己的計劃予以實現，知道自己有什麼活動，且及早參與。對事實記得很清楚，理論就不一定了。擅長處理需要豐富常識和待人處事能力的事情。</p>	<p>ENFP 熱心、勇敢、靈敏、富想像力。對自己感興趣的事，總能做得有聲有色。能迅速解決困難，並樂於幫助他人，喜歡依循隨興自發的能力隨機應變而不事先準備。想做什麼就可以找出非做不可的理由。</p>	<p>ENTP 敏捷、靈巧、什麼都會，團體中的靈魂人物，活潑、坦白、一個問題可能就正反兩面來辦論，能機智的解決新的和挑戰性問題。卻可能疏忽日常工作，興趣不停轉移，善於以邏輯理由維護自己的需要。</p>
	<p>ESTJ 實際，實事求是，是天生處理商務和機械高手，對於已無用的事都沒興趣，但必須去做時，一樣會做得很好。喜歡策劃並舉辦活動，如果他們具備考慮他人的感受和觀點，會成為很好的行政人員。</p>	<p>ESFJ 熱心、愛說話、受歡迎、正直，是天生合作對象，活躍的委員會委員，需要和諧也擅於促進和諧氣氛，永遠替別人做些美好的事，當受到鼓勵和讚美時，事情會做得最好，對直接明顯影響人們生活的事最感興趣。</p>	<p>ENFJ 敏感、可靠、對他人的事情很關心，很能體諒別人的想法和需求，能從容不迫、圓通的提出建議，帶動團體參加討論。友善、受歡迎，有同情心，對別人的讚美及批評都很敏感。</p>	<p>ENTJ 誠懇、率直、果斷、活動的領導者，尤其善於說服工作，需要對公眾發言的事情都能處理的很好，有豐富知識，且樂於不斷充實自己，有時會表現出，超過自己在某種領域經驗的自信。</p>

Myers 根據 Jung 對人格的看法，更進一步將人區分為四對兩極面向的八種偏好：外向(Extraversion)-內向(Introversion)、感官(Sensing)-直覺(Intuitive)、思考(Thinking)-情感(Feeling)、判斷(Judgment)-知覺(Perception)。前三對偏向是由 Jung 所提出來的，經過進一步的研究及臨床試驗，Myers 和 Briggs 母女加上了第四個偏向，這四種偏向就是 MBTI 的主軸。以下針對這四類偏向分述如下（參見表 2-1-1）：(Myers & McCaulley, 1985)

外向-內向

在 MBTI 中，英文字母 E 來代表外向，I 代表內向。EI 指數是用來反應個人的能量來源，是來自外部或內部個。個性外向 (E)的人最主要是以外在世界為主，因此他們傾向於將知覺與判斷集中在人和實際的物體上。個性內向 (I)的人是以內心世界為主，他們傾向於將知覺與判斷集中在概念和思想上。

感官-直覺

MBTI 用英文字母 S 來代表感官，N 代表直覺。SN 指數是用來反映個人認識外在世界的方法。感官 (S)的人依靠五官感覺來描述可觀察的事實或事件，較重視實際、具體、適時的看法；直覺 (N)的人透過自覺性的想法來描述意義、關係或可能性。

思考-感情

MBTI 用英文字母 T 來代表思維，F 代表感情。TF 指數是個人在做決定、下結論的方式。偏向思考 (T)的人注重客觀、公平和邏輯分析，可能會根據與個人無關的邏輯推論結果來做決定；而偏向感情 (F)的人較主觀、重視價值和人際關係，可能會根據個人或社會的價值觀去評斷事物。

判斷-知覺

MBTI 用英文字母 J 來代表判斷，P 代表知覺。JP 指數是用來描述個人面對外在世界的態度。若一個人偏向判斷 (J)，我們可以說他喜歡用判斷程序 (思維或感情) 去應付外在世界；若一個人偏向知覺 (P)，我們則形容他喜歡用知覺程序 (感覺或直覺) 去應付外在世界。

由以上四類兩極偏向所得的分數，可以顯示受試者在每個偏向中的相對強度，再根據這四種偏向的個別組合，可得到十六種不同類型分類，如 ISTI、ENFP.. 等 (參見表 2-1-2)。而每一種類型都有一個主要功能及輔助功能，每種型態各自有自己的典型及習慣使用的態度。例如外向型比內向型的人更能有效地應付

外在世界，卻難於處理內在世界的概念和思想；感官型的人較能有效地處理事實，難於體會直覺型擅長的理論概念與可能性；思考型能運用其邏輯判斷，而情感型在這方面較缺乏；判斷型較知覺型更能組織生活上的事件，而不是去體驗及適應(Myers & McCaulley, 1985)。換句話說，如一個人的偏好是 ISTJ 型，那麼相對應的型態就是將所描述的特徵反過來，即是 ENFP 的描述。因此，如人能依循他們所傾向的功能及態度去從事所擅長的部分，將能夠有好的發展。

參、MBTI 的相關研究

以下針對 MBTI 與學生學習及生涯的關係與相關研究進行討論：

一、MBTI 與學習的關係及其相關研究

不同類型的人在學業成就上的表現方式不同。(Myers & McCaulley, 1985)。以下針對 MBTI 不同類型，介紹各自喜好的學習偏好 (Moody, 1988；楊淑晴，1999) (參見表 2-1-3)：

外向-內向

外向型 (E) 偏好特定的事實與例句，喜歡透過團體討論來學習，他們在口語測驗、實際應用、社交方面表現較佳。而內向型 (I) 學習偏好概念與規則，喜歡獨自學習，傾向學習較深入的知識，在閱讀、語文理解及紙筆測驗上表現較佳。

感官-直覺

感官型 (S) 擅長背誦細節的資料，喜歡多變化的例句規則，及結構化或實用性的教材，喜歡循序漸進的學習。而直覺型 (N) 偏好符號與概念的學習，不喜歡結構化的課程，喜歡自己蒐集資料、理解教材，在閱讀及有時間限制的申論題上，能有較佳的發揮空間。

思考-情感

思考型 (T) 偏好有系統、組織的教材，具有懷疑批判精神，在數學、科學上表現突出。情感型 (F) 喜歡透過人際關係 (如同儕、師生互動) 的互動方式學習，對課業或觀念背後的人感興趣，且有被稱讚的需求。

判斷-知覺

判斷型 (J) 偏愛井然有序、按部就班的學習且相當勤勉，喜歡編序教學方式。知覺型 (P) 喜歡隨興而行，偏愛發現式的學習方式。

根據 Myers 和 McCaulley (1985)指出，類型論在教育方面的實證研究，與類型理論的預期相當一致，不同人格類型在教育的成就與三方面有關：性向 (aptitude)、用功 (application)和興趣 (interest)。性向在預測教育成果時最有預測力，但是當性向不足以解釋時，也可利用其他方式來推斷，比如個人的用功或感興趣的程度，用功使人邁向成功，而興趣創造另一種成功者。類型偏好與學業成就之間的複雜關係歸納為下述三點：(Myers & McCaulley, 1985)

(一)MBTI 的偏好與學業性向有關

- 1.內向直覺型 (IN)在處理概念、觀念 (I)及抽象符號 (N)上有較佳的表現，學業性向即屬於此類能力。換言之，內向型的學習者利於學術上的表現，因為高層次的學習需要人們面對概念及方法，這是內向型的適合的工作；同時，直覺型善於處理抽象概念及理論的能力，在學術上也是比較有利。
- 2.思考情感型 (TF)的性向及成就之間關係呈變動狀態。感情型 (F)在以語言能力為主的評量上有較好的成績；思考型 (T)在以分析為主的評量上得分較高，但此類差異並不明顯。
- 3.知覺型 (P)好奇且興趣廣泛，在資訊廣度方面的評量高於判斷型(J)。

總之，學業性向與內向 (I)、直覺 (N)、知覺 (P)類型有顯著關係。

(二) 用功者應有較高的學業成就

判斷型 (J)較有毅力去遵循規則、有計畫及組織地行事，通常獲得比預期中更高的性向分數。

(三) 興趣高者應有較高的成就

學業性質與知覺 (P)或判斷 (J)類型相符合者，能引發其學習興趣，且理論與實務上都證明興趣能夠激發潛力，使人更認真，進而引導個

人走向更高的成就。

Myers 認為興趣與人格類型的適配對學術上的成就有很重要的影響。根據 Myers 和 McCaulley 實證研究顯示，在 MBTI 資料庫 27,787 筆樣本中，調查其最喜歡的學科（包括數學、英文、科學、歷史、實用技術、音樂、藝術），並將達顯著的偏好歸納整理（參見表 2-1-3）。

表 2-1-3 人格類型與學科偏好

ISTJ 數學、實用技術	ISFJ 實用技術	INFJ 藝術、英文、音樂	INTJ 科學
ISTP 數學、實用技術	ISFP 實用技術	INFP 藝術、英文、音樂	INTP 藝術、科學
ESTP 歷史、數學、 實用技術	ESFP 歷史	ENFP 藝術、英文、音樂	ENTP 藝術、科學
ESTJ 數學、實用技術	ESFJ 數學、音樂	ENFJ 藝術、英文、音樂	ENTJ 英文、科學

資料來源：(Myers & McCaulley, 1985)

此外，有研究顯示外向型的人比內向型更適合小組討論的學習方法 (Haber, 1980；Kilmann & Yaylor, 1974)；有研究發現應用技術訓練學習技術時，判斷型表現優於知覺型 (Robyak & Patton, 1977)；直覺型若能以自己的進度學習自己想要學得事物效果最好 (Calson & Levy, 1973)。綜合以上討論，筆者將 MBTI 類型層面的學習偏好與學習預測整理如下（參見表 2-1-4）：

表 2-1-4 MBTI 類型層面的學習偏好與學習預測

類型	學習偏好	學習預測
外向型 E	偏好特定的事實與例子，喜歡透過團體討論來學習，他們在口語測驗表現上較佳。	口語測驗、實際應用、技能活動有較佳表現。
內向型 I	偏好概念與規則，喜歡獨自學習，傾向學習較深入的知識，在閱讀、語文理解及紙筆測驗上表現較佳。	在處理概念、觀念及抽象符號方面有較佳的表現。如閱讀、理解、筆試。
感官型 S	擅長背誦細節的資料，喜歡多變化的例句規則，及結構化或實用性的教材，喜歡循序漸進的學習。	記憶、實用知識、空間智力方面表現較佳。
直覺型 N	偏好符號與概念的學習，不喜歡結構化的課程，喜歡自己蒐集資料、理解教材，在閱讀及有時間限制的申論題上，能有較佳的發揮空間。	在處理概念、觀念及抽象符號上的學業性向有較佳的表現，具整體觀、能從事複雜問題。
思考型 T	偏好有系統、組織的教材，具有懷疑批判精神，在數學、科學上表現突出。	在分析為主的評量上得分較高。
情感型 F	喜歡透過人際關係（如同儕、師生互動）的互動方式學習，對課業或觀念背後的人感興趣，且有被稱讚的需求。	在語言能力為主的評量上有較好的成績。
判斷型 J	偏愛井然有序、按部就班的學習且相當勤勉，喜歡編序教學方式。	有毅力去遵循規則、有計畫及組織地行事，通常獲得比預期中更高的性向分數。
知覺型 P	喜歡隨興而行，偏愛發現式的學習方式。	較好奇且興趣廣泛，在資訊廣度方面的評量高於判斷型。

資料來源：研究者自編。

二、MBTI 與生涯的關係及其相關研究

人們若選擇自己偏好的職業，且從中發揮表達和運用特質的機會，越能獲得滿足且對該職業越有興趣。(Kirby & Myers, 1993)。Isable Myers 依

理論發展出各類型適合從事的工作性質，同時指出且當人們依其擅長的偏好選擇職業，越能建立理想工作的藍圖，各類型適配的工作性質如下所示：(Myers & McCaulley, 1985)

外向型：工作需要團體互動、與人們接觸及社交聚會、多變化的工作。

內向型：安靜、單獨的研究工作，少干擾，需專心和思考。

感官型：注重細節、短期、明確、關鍵性，且能快速達成目標的工作。

直覺型：有條理及架構、需沈思、抽象問題的工作。

思考型：包含許多問題解決及邏輯思考的工作。

情感型：適合服務性質工作，尤其對弱勢團體謀福利能獲得滿足感。

判斷型：高度組織與結構性的工作。

知覺型：變化、嶄新而開放的工作。

Myers 和 McCaulley 歸納許多研究結果發現，大學生的職業興趣和人格類型理論有密切的關係，如內向型對於數學、電腦程式設計、圖書館學、化學和工程有較高的興趣；外向型對商品銷售、公共關係、戲劇、餐旅經營等興趣較高；直覺型的學生多有志成為音樂家、心理學家、作家和攝影師；而感官型偏好餐飲工作、警政、偵察和手工藝；思考型的學生喜歡法律、醫學和牙醫；情感型對幼兒教育、護理和傳教士的工作較有興趣。換言之，不同人格類型者傾向選擇適合他們類型的職業(Hammer, 1996)。

在 MBTI 與職業選擇研究文獻中，可發現許多研究驗證支持人格類型與職業選擇的關係。Descouzis (1989)以報稅員做對象，此一職業特質是需要謹慎細心、細節的知識、需快速想起正確資訊，並有蒐集資訊的能力，因此根據理論預測報稅員應以 IS (ISTJ、ISFJ) 類型者最多，此研究證明了 100%從業人員皆是感官型 (S)，IS 型佔了 44.4%； Nordvik (1994)針

對駕駛員和工廠員工這兩種職業者做 MBTI 研究，這兩種職業都需要高重複性的工作，發現 STJ 的人數各佔 88%、96%；Steckroth, Slocum 和 Sims (1980)針對 96 位主管研究，不考慮性別或公司性質的差異，將這些主管所描述的理想公司組織，根據這些描述分成 ST、SF、NF、NT 類型，再比較其人格特質發現有極顯著相關($P<.0001$)，同時，主管所管理的部屬及其職位在 T-F 向度上有極高的相關，如人事及業務 F 者多，經濟或管理者以 T 為多(引自 Hammer,1996)。

三、MBTI 之其他相關研究

在大學生的人格類型分佈方面，McMaulley 在 1993 年的研究發現，在大學中以 ISTJ (12.8%)、INTJ (10.9%)人數最多；ESTP、ESFP、ISTP 及 ISFP 類型的人數最少，僅佔 6.3%(DiTiberio, 1996)。

黃堅厚曾於 1991 年獲得 MBTI 出版商同意，將 G 式量表及 50 題的簡式本譯為中文，以台大 1059 名學生為樣本，文、理、工、法、教育、藝術六學院中抽樣施測。發現在十六種人格類型中，以 ISTJ(27.10%)、ESTJ (15.68%)和 ISFJ (14.83%)人數最多，超過了總人數之半；ENTP、ESFP 和 ESTP 三種類型的人數最少，僅 51 人。黃氏將此研究結果與國內外學者對中國人人格的研究相比較，發現具有高的一致性(Hwang & Hwang, 1992；引自黃堅厚，1999)。

肆、綜合討論

根據上述理論探討，可知人格類型對學生學習與生涯方面具有重要性的影響。在學習方面，MBTI 提供了人格與學習之間的關係，指出各類型在學校表現的差異性，不同人格偏好有其學習與發展的優勢存在，很少人能勝任所有類型的學習。但教育目標是希望所有類型的人都能順利完成所學，因此，在教育中，更需關心的問題應該是，提供何種學習方式最適合哪種類型的人，以提供課程設計者之省思。

此外，大學教育目標關心的議題除了學生獲得學習之外，重要的是幫助學生在生涯選擇及定向方面的探索，提供不同的課程及專業培訓，使大學生有面對未來職業選擇的能力。MBTI 指出了人格類型對職業選擇的影響，也驗證了當所選擇的科系或職業與所屬的類型越適配時，更容易獲得成功及滿足感。

第二節 服務學習理論與相關研究

欲探究「服務學習」其內涵與根基，我們可從多方面來思考。首先，最重要的是釐清服務學習的定義與區別，再進一步追溯其理論基礎及其功能。從十九世紀末杜威的經驗教育理念可見其端倪，服務學習是從經驗而出發的教育，在作法方面則是開放且多元的學習方式，由於本研究以大專院校實施之服務學習為主要探討範疇，因此接著探究國內外大專院校服務學習實施情形，以及本研究對象-靜宜大學之「服務-學習」課程實施現況；最後，探討服務學習對大學生發展的影響，以及與生涯之關係及相關研究。

壹、服務學習的意涵

一、服務學習的定義

有關服務學習的定義，在學界並無一致性的說法。其根源是奠定在經驗教育的理論基礎上，而經驗的實踐方式往往各有不同，也因此存在不同的解釋與感受。為明確本研究所指的服務學習意涵，避免於行文中造成混淆，故有必要先將此一名詞詳加定義。以下就國內外學者們的解釋來探討服務學習的定義：

美國國家社區服務信託法案(National and Community Service Trust Act,1993)提到服務學習是：由社區及學校安排計畫，並統整學生課業學習或社區中與教育相關的活動，以提供學生參與及經驗分享，藉此培養其公民責任，同時亦能符合社區需要（引自郭芳妙，1996）。

Jacoby (1996)提出服務學習是「一種經驗教育的模式，透過有計畫安排的社會服務活動(Community Service)與結構化的反思過程(Reflection)，以完成被服務者的目標與需求，並促進服務者的學習與發展。反思

(Reflection)與互惠 (Reciprocity)是服務學習的兩個中心要素」。

Stanton 將服務學習定義為一種教學方法，透過目標的實踐以促使知識、學生、教師、社區、學校產生改變(Mundy & Eyler, 2002)。Waterman 在 1997 的研究指出服務學習是透過有系統的設計、規劃、督導、省思及評量來達成設定的學習目標，是「服務」與「課程學習」的相互結合（引自黃玉，2000）。

國內行政院青年輔導委員會於 2003 年編印的服務學習指導手冊中，引述美國教育統計中心在 National Student Service-Learning and Community Service Survey 為服務學習所下的定義：以課程為基礎的社區服務，結合課堂與社區服務活動，此種服務必須 1.配合學科或課程的安排 2.有清楚學習目標 3.有一段時間持續探討社區需要 4.定期安排反思活動（林勝義，2003）。

國內學者林勝義（2003）認為服務學習是「服務」與「學習」的相互結合，也就是在「服務」過程中獲得「學習」的效果。輔仁大學在 2002 年出版的「服務-學習」教師指導手冊中指出，「服務-學習」中的連字號 (hyphen)「-」符號，代表學生在社區或機構服務的學習過程中「反省」(reflection)所扮演的核心角色。

綜合上述，筆者將本研究所指的服務學習定義為：一種重視服務與學習的教學策略，將學生的學習場域從學校拓展至社區，使學生有機會在社區的真實情境中體驗、類化並運用教室所習得的課業知識，以促進學生學習及發展；同時需秉持平等、互惠合作原則，透過持續地服務活動與結構化反思過程，滿足服務者及被服務者的需求，共同創造服務者、被服務者及機構三贏的局面。

二、服務學習的區別

隨著國際志工服務趨勢及我國志願服務法的頒布，國內外參與服務的人口數日益增加。過去社會上有人稱志願服務為義務工作，多半本著濟世救人的胸懷、利他助人的意念；而身處在大學校園的師生們，亦不斷思考應如何將所學回饋社會。因此，延續著志願服務的精神，使得國際趨勢延展至各大校園，產生了一股服務潮流，但各校實施作法不同，名詞亦多樣化如勞作教育、志願服務、社區服務、實習..等。其內涵是否符合上述之服務學習？筆者認為宜針對各名稱之內涵加以比較與區分：

自民國九十年一月二十日所頒布的志願服務法頒佈後，「志願服務」一詞有了明確的界定，在法令第三條中清楚界定相關名詞：

- (一) 志願服務：民眾出於自由意志，非基於個人義務或法律責任，秉誠心以知識體能、勞力、經驗、技術、時間等貢獻社會，不以獲取報酬為目的，以提高公共事務效能及增進社會公益所為之各項輔助性服務。
- (二) 志願服務者（簡稱志工）：對社會提出志願服務者。
- (三) 志願服務運用單位：運用志工之機關、機構、學校、法人或經政府立案團體。

同時於第四章中亦明訂志工的權利及義務，使得志工在服務的同時也獲得相當的保障，更讓願意提供服務的人有機會服務，需要被幫助的人能獲得幫助，這樣的精神同時也鼓舞了大專院校的學生們參與各種服務社團及活動。其中「服務學習」是延續志願服務精神、拓展志願服務深度的作法，讓學生除了服務之外，尚能與其所學專業結合。服務學習與領導國際合作協會會長 Dr. Linda 於輔大演講時，指出服務學習與志願工作（單純的社區服務，未與正規課程結合的志工服）兩者之差異在於：

「第一、服務學習課程要求學生必須了解其所服務的機構（其宗旨、

理念、處事方法、組織架構、治理方式等)，以及其所服務族群的生活情況。第二、服務學習的特色在於其所強調的夥伴關係：學生既然從服務機構、社區中學習，就該奉獻出自己的精力、智慧、時間與技能，並全心投入，回饋社會，以滿足人類與社區的需求」(Chisholm A, 2004)。

美國學者 Sigmon (1996)將服務與學習的不同關係，將其歸納為四種類型，同時結合我國實施狀況，筆者綜合提出以下說明(參見表 2-2-1)：

表 2-2-1 「服務」與「學習」的不同類型及意涵

型態	含意	服務時間	服務關係	舉例
一般實習 Service - LEARNING	以學習目標為主，服務成果次之。	依科系而定，通常較服務學習時間長。	服務者接受學習訓練。	正規課程之實習工作，如教師實習、醫護實習。
勞動服務 Service learning	服務與學習彼此目標沒有關連。	以學校設計的勞作教育課程為主。	服務者提供服務。	勞作服務。
志願服務 SERVICE - learning	以服務成果為主，學習目標次之。	依志願服務工作性質有所不同。	服務者提供服務。	傳統志工服務及社會服務。
服務學習 SERVICE - LEARNING	服務與學習的目標同等重要，對所有服務者及被服務者皆能達成目標。	以課程設計或機構意願為考量。	服務者與被服務者為夥伴關係。	服務學習課程

資料來源：研究者自編。

第一類：以「學習」目標為主，服務成果次之。其重點是為了使學生熟練課堂所學之知識與技巧，多半配合學校課程所設定的實習時數，並不能以個人意願為優先考量，其目的主要是達成學生學習目

標。如各大專院校各科系所安排的實習課程，教師實習、臨床實習、課程實習..等。

第二類：服務與學習彼此目標沒有關連。其重點是為了培養學生的服務精神，以身體力行的方式達成目的，在目前大專院校中最常見的便是勞動服務或勞作教育。學生的學習往往並非來自服務本身，其課程雖列入通識課程中的必選修，但多數並無指派授課教師，且不具備課堂討論或授課內容。

第三類：以「服務」成果為主，學習目標次之。其重點是為了滿足機構或社區的需要，以服務者提供服務為主，並不在乎工作內容，只要工作對特定服務對象有幫助即可。常見的方式比如傳統的志工服務、志願服務或社會服務，其服務時間可依照志工意願及機構的需要而調整，並無嚴格規定或限制。

第四類：此乃本文所指之服務學習，其「服務」與「學習」的目標同等重要，同時配合反思活動使服務者與被服務者雙方目標皆能彼此達成目標。一般而言，其活動時間仍須配合機構的需要，通常服務時間以課程設計或機構意願為考量，學生亦可依興趣選擇服務類別，服務者與被服者之間屬於夥伴關係。

貳、服務學習的理論基礎

Jean Piaget, John Dewey, Kurt Lewin 及 David Kolb 等理論，奠定了服務學習的理論基礎。

一、Dewey 進步主義的教育理念

服務學習的理論基礎可追溯至 Dewey (1938) 的理念，他深信教育必須以經驗為根基，以完成學習者個人和社會的目標。杜威主張學習必須與生

活經驗結合，強調「做中學」的經驗教育，在經驗與教育 (Experience and Education)及學校與社會 (The School and Society)的著作中，指出了「教育即生活」的理念，強調書本中的知識對學生有價值乃來自於與知識與生活經驗結合。

「傳統教育的弊病不在於教育者沒有負起提供情境責任，而是沒有顧及受教者的能力與目的。..某些方法和教材在某些時候是有效的，但這並不夠，需考慮如何運用教育，幫助受教者產生有教育性質的經驗 (Dewey,1938)。」

杜威強調教育需具有交互性與連續性，且教育必須以學習者已具備的經驗為起點，杜威 (1938) 提出：教育者的責任在研究以下兩件事 (1) 從現有的經驗情況中提出問題。(2) 這些問題能夠激發學習者自動探索知識和產生新觀念，且這個過程是一個連續不斷的螺旋。

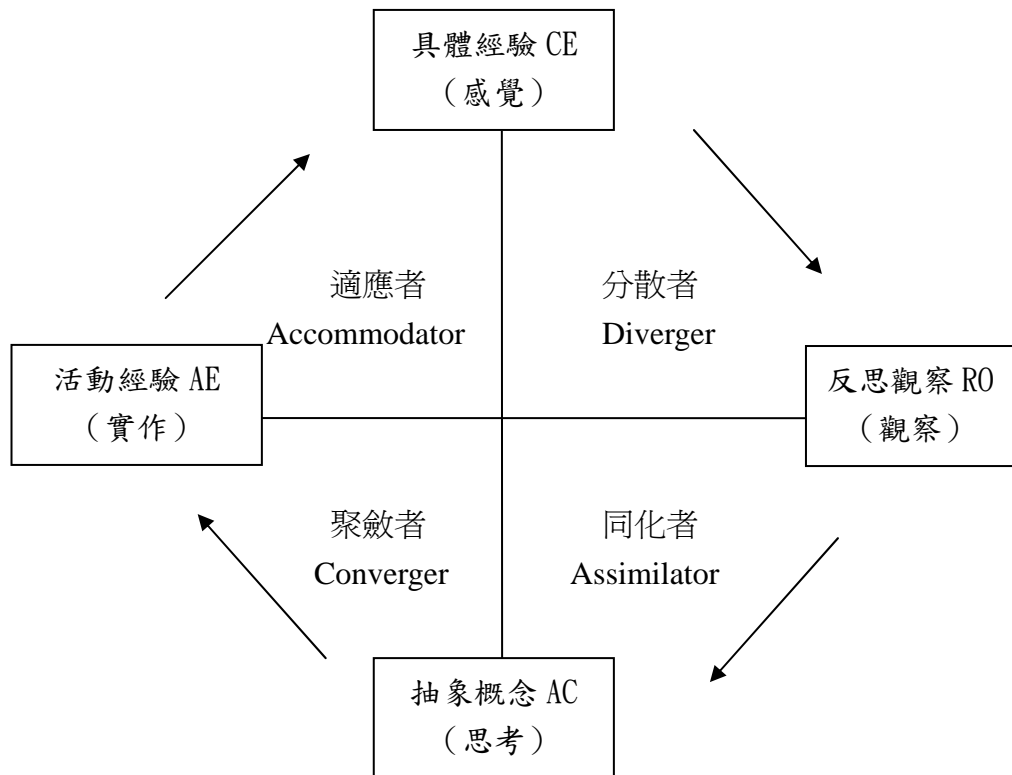
二、Kolb 的經驗學習循環模式

1984 年 Kolb 指出學習是一種透過經驗轉化而增加知識的過程，他綜合了 Lewin、Dewey、Piaget 三者的學習理論，發展出經驗學習模式(引自 Dolve & Stewart, 1990)。「立即的具體經驗 (感情) 是觀察和反思的基礎，個體由這些觀察建立新觀念、概念化或理論，並將其推演到實際行動上，作為創造新經驗的指導原則。」(Kolb,1981;引自 Jacoby,1996)。

Kolb 描述學習週期和四種不同的能力：「學習者必須完全、開放、無偏見地參與新經驗 (CE)，必須能由許多觀點觀察反思這經驗 (RO)，並將

觀察整合到邏輯的理論以創造概念 (AC)，以及使用理論作決定和解決問題 (AE)。」(Kolb, 1981; 引自 Jacoby, 1996)。Kolb 指出學習是來自感覺 (CR)、看與聽的學習 (RO)、經由思考的學習 (AC)和經由做的學習 (AE)，而使具體經驗更有效(Kolb, 1985;引自 Jacoby, 1996)。

圖 2-2-1 Kolb 經驗學習週期



資料來源：(Kolb, 1984; Delve & Stewart, 1990)

Kolb 以個人擅長的兩種能力描述四種不同的學習型態：

- 1、分散者 (Diverger)：主要學習能力是具體經驗與反思觀察，他們的長處是想像力。
- 2、同化者 (Assimilator)：主要學習能力是反思觀察與抽象概念化，他們的長處是有能力創造理論模式。

- 3、適應者 (Accommodator)：主要學習能力是具體經驗與活動實作，他們傾向冒險，以直覺、嘗試錯誤的態度解決問題。
- 4、聚斂者 (Converger)：主要學習能力是抽象概念化與活動實作，他們偏愛處理事情而不是關於人的問題。

依據以上服務學習階段的循環模式，可知個人從事服務學習經驗必需先從親自接觸的具體服務經驗開始，有了服務經驗後，進行一段時間的反思，針對實際發生的事件加以分析，並獲得一些啟示。實際參與經驗並不一定帶來學習與領域，必須透過反思才能學習（黃玉，2000），反思會刺激學習者嘗試將所觀察的事實、啟示和所學得知識加以統整，形成概念或問題，藉以加深對世界及服務需求背後問題根源的瞭解（徐明，2004）。在循環模式的最後階段，學習者能隨著不同情境應用新觀念於新的具體經驗中，不斷重複經驗學習週期的循環。舉例來說，學生在公民課程中學習有關人權的概念，夠過服務弱勢族群的具體經驗 (What)，經結構化反思重新整理、思考服務中的發現並賦予個人意義後，可能會對人性尊嚴、社會公平等有了新的概念與理解 (So What)，新的理解也會對他未來的行為有所影響，甚至依據對人權的新瞭解去付諸行動，為弱勢族群爭取社會正義與公平 (Now What) (黃玉，2000)。

參、國內外大專院校服務學習實施情況

服務學習在國外高等教育中行之有年且累積豐富的研究成果與作法；國內近幾年在行政院青輔會的大力推動下，已陸續有學校實施服務學習相關課程。以下先就國外大專院校服務學習實施狀況作一說明：

一、國外方面

在青輔會委託馮莉雅(2003)進行的「國內外高等教育推動服務學習現況及發展趨勢之研究」報告中，分別指出美國、新加坡、澳洲等國大專院校推動服務學習的情況有以下幾點：(馮莉雅等，2003)

(一) 美國高等教育推動服務學習的類型與趨勢

1、服務學習是美國高等教育的發展重點； 2、服務學習課程以學分式的融入式課程為主要類型； 3、推動服務學習首重制度化：如設置功能強大的服務學習負責單位，以及設計教授參與及和獎勵制度。 4、學校內部與外部因素會影響美國高等教育服務學習實施方式，如：聯邦立法、經費來源、機構任務、支援以及每個機構的組織結構； 5、與社區組織採取互惠、長期、地區性的合作聯盟策略。

(二) 新加坡高等教育推動服務學習的類型與趨勢

1、服務學習稍具制度化； 2、服務學習的類型以學生興趣與能力為主的服務居多； 3、課程式的服務學習正在萌芽； 4、與社會服務的組織締結長期性的合作關係。

(三) 澳洲高等教育推動服務學習的類型與趨勢

1、全校性的服務學習課程不多； 2、師範教育強調服務學習； 3、教授會主動推動服務學習課程或進行服務學習的研究。

二、國內方面

根據楊昌裕(2002)「大專校院實施服務學習現況調查」報告發現，國內總共136所大專院校中，已有74所學校在推動服務學習工作，而服務學習方案大部分實施於通識教育或社團社區服務中；其中有十所學校通識教育中心及有三校教育學程開設結合社區服務的服務學習課程，同時，在學校設有專責單位主導推動服務學習課程有天主教輔仁大學(天主教輔仁大學，2002)、慈濟大學慈濟大學(程諾蘭，2002)、靜宜大學(胡憶蓓、

孫台鼎，2006)等。此外，目前大學課程中授課教師以專業課程與服務學習結合的方式也陸續增加，如天主教輔仁大學(天主教輔仁大學，2002)、慈濟大學(程諾蘭，2002)、靜宜大學(胡憶蓓、孫台鼎，2006)課程等..；亦有部分專業課程結合服務的方式，如：台灣師範大學「服務學習研究」(黃玉，2005b)、玄奘大學「兒童福利」(何慧卿，2005)..等。

楊百川與楊青於2003年在「全國各大專院校服務學習課程調查」報告中指出，從2002年10月始至2003年7月止，163所大專院校中，有48所學校在課程中已經有安排並規劃「服務-學習」的相關課程(引自林怡秀，2004)。

馮莉雅(2003)進一步歸納整理出我國高等教育推動服務學習的情況，主要有下述幾點：

1、校園勞動教育是我國高等教育服務課程的主要類型； 2、課堂教學漸漸融入服務課程中； 3、服務學習的服務項目，學生可以依據自己的興趣、時間與能力選擇的服務課程較受學生喜歡； 4、實施服務學習的最大阻礙在於缺少獎勵及認可； 5、校外的合作盟策略不明顯，合作關係是不定期的。

總之，國內外服務學習漸形成高等教育發展重點之一。國外高等教育普遍以課程結合服務學習模式進行，強調制度化、專責化，以學分式融入課程當中；而國內大專校院除了以傳統勞動教育為服務教育之外，已相繼有部分學校改採國外服務學習課程模式推動，甚至某些學校的授課教師會在其專業課程中結合服務方式推展服務學習。

肆、服務學習對大學生發展的影響及其相關研究

Eyler 和 Giles 在「Where's the learning in service-learning」一書中，

提出服務學習對學生在各方面發展的影響。Eyler 認為服務學習的重點應放在 1、學生個人與人際的成效； 2、服務如何影響學生學業學習與公民資質。以下將 Eyler 和 Giles 指出對學生個人發展的影響歸納為以下幾項：

- 一、個人與人際發展方面：服務學習促進了學生的自我意識、精神成長和助人的精神，促進了學生的職業技能、領導能力、交流能力、與人共同工作的能力，促進學生對其他文化的尊重，改善了學生對他人的看法及學校與社區關係。此外，藉由服務機會與反思討論，創造同儕彼此間更親近的情誼，反思中的應用、寫作與討論，能促進師生之間的連結及情誼；服務工作的質與量與親密的同儕、師生關係有關連。
- 二、在知識的理解與應用方面，大多數學生認為服務學習使他們學到了更多的東西，增強學習動機，加深對教材的理解，提高了對複雜社會問題的意識，以及運用理論知識分析問題、解決實際問題的能力，提高了責任感、學習興趣和政治策略方面的現實性。
- 三、在學習與反思實踐方面，學生認為服務學習使他們更關心社區的問題，記住並應用在社區學到的豐富而又複雜的知識，幫助他們將所學與個人經驗統整。
- 四、在批判思考方面，服務學習使學生提高發現社會問題的能力和對新思想的開放程度。
- 五、在對社會問題意識的轉變方面，變化不明顯，但有 1/3 的學生認為服務學習使他們對社會問題有了新的看法；學生亦認為服務學習使他們對社會問題的根源、社會公正的重要性、改變公共政策的需要、從個人角度影響政治結構的需要等問題意識產生了影響。
- 六、在公民意識方面，服務學習對展現公民意識的價值觀、知識、技能、解決問題的能力和對社會問題的投入程度，皆有積極的作用

國內外已有諸多文獻從不同角度驗證服務學習對大學生的正向影響。以下針對服務學習對大學生之社會關懷、人際溝通技能、自我效能、問題解決技能、課程認同等議題的相關研究，以及背景變項與服務學習之相關影響進行討論：

一、服務學習與社會關懷

Eyler 和 Giles (1999)為近年於美國相當重要且嚴謹之研究，在其出版之「Where's the learning in service-learning」一書中，以大學生為研究對象，針對服務學習對學生發展的影響的三項研究報告：1993-1995 年實驗研究調查 20 所大學的 1535 人；1995 年訪談 67 名大學生，以及 1996 年以修服務學習課程的 66 名學生進行前後訪談。其結果支持參與服務有助提升學生在社會關懷、責任與社會正義方面，同時亦承諾願意繼續投入服務。

Weglarz (2000)於 1993 年針對曾參與服務學習之學生發出 2390 份問卷，研究結果顯示大部分學生認為，所從事之服務對社區有幫助，同時更瞭解社區的需要，且提升同理及關懷他人的能力。

Moely 等人(2002)針對 217 名參與服務學習與 324 名未參與的大學生，在期初與期末以公民態度與技能量表 (CASQ)比較兩組差異，結果顯示：參與服務學習一學期後，參與服務學習的大學生在未來公民參與行動，以及個人對社會貢獻的價值感上有明顯增進效果。

孫台鼎、胡憶蓓 (2005) 針對靜宜大學 93 學年度第一學期，修讀「服務-學習」課程之一千多名大一學生研究顯示，「公民責任」與「利他助人行為」修課前後有顯著差異，修課後高於修課前。

葉祥洵 (2006) 針對科大學生，實驗組 49 人以服務學習融入大學勞作教育課程組，對照組 46 人為勞作教育組，經準實驗研究發現兩組在社會關懷上無差異，質性資料顯示實驗組能關心社會議題並對服務做出承

諾。李燕美(2004)針對大學生參與服務性社團所做的質性研究資料中發現，經由服務學習經驗後大學生的服務價值觀改變，較瞭解服務需符合他人的需要且透過服務能使雙方互惠。何慧卿(2005)針對大學專業課程結合服務學習研究發現，修課後學生體會到對服務對象的感受與壓力，並願為服務對象付出關懷、協助做出承諾。

二、服務學習與人際溝通

Eyler 和 Giles (1999)研究顯示：參與服務學習的學生有較佳解決社會問題的策略，同時自認參與服務學習能增進其領導與溝通能力。Eyler 1995年研究發現，學生在機構若曾與不同背景的人共事，就能獲得社會承諾與人際成長之效果(引自 Eyler & Giles, 1999)。

Vogelgesang 和 Astin (2000)比較服務學習與社區服務對大學生的成效研究中，以 22,236 位學生為樣本進行調查，其中 29.9%在大學期間參與課程結合的服務學習，46.5%參與社區服務，23.6%沒有參與任何服務；研究發現在領導與人際方面，參與服務學習者比參與社區服務者在領導能力的增加，以及活動領導投入程度上達到顯著效果。

Moely 等人(2002)實驗研究結果顯示，參與服務學習一學期後在未來公民參與行動、人際與問題解決能力、領導能力上有增進效果，但在多元態度上並無顯著差異。

孫台鼎、胡憶蓓(2005b)比較靜宜大學 93 學年度上學期與下學期不同修課學生，修讀「服務-學習」課程之實驗研究發現，在「人際關係與溝通」上有顯著差異，修課後高於修課前；透過服務學習經驗使大一學生增加更多人際接觸機會，磨練其人際關係與溝通能力。

葉祥洵(2006)以服務學習融入大學勞作教育課程研究發現，兩組在人際包容與多元尊重上無差異，質性資料顯示實驗組能接納他人、包容尊

重。李燕美（2004）研究發現，經由服務學習經驗使大學生更有同理心、更能包容尊重他人，增進主動溝通及反省能力。

吳淑貞（2003）在「九二一受災戶大專在學青年返鄉工讀服務學習研究」中發現，工讀青年在實作的過程中，可獲得個人發展、人際發展、接受異質性及與社會連結等四層面。褚再勝（2002）針對具有職前教師身份的大學生在科博館的服務學習經驗所做的研究發現，大學生認為他們的表達能力及對參觀遊客特質的認識大幅成長。

三、服務學習與自我效能

Eyler 和 Giles (1999)研究顯示：參與服務學習的學生表現出更高的自我效能，更認為透過努力可以帶來改變。Vogelgesang 和 Astin (2000)研究發現，參與服務學習者在公民價值與信念上的增進比社區服務或未參加者高；價值與信念包括行動承諾、種族融合及自我效能三方面。

孫台鼎、胡憶蓓（2005）研究顯示「自我概念與成長」有顯著差異，修課後高於修課前。葉祥洵（2006）以服務學習融入大學勞作教育課程研究發現，兩組在自我效能上無差異，質性資料顯示實驗組學生認為更瞭解自己、肯定自我能力。李燕美（2004）研究發現，經由服務學習經驗後大學生更清楚自己的能力與限制、增進自我反省及應變能力，同時較自信有達成目標的能力，變得更負責及主動。

四、服務學習與問題解決技能

Eyler 和 Giles (1999)在 1996 年以修服務學習課程的 66 名學生，進行問題解決能力前後訪談，其結果顯示參與服務學習的學生，對社會問題更加了解，並更能應用課堂所學解決社會問題，同時展現更佳的分析與批判

思考能力。

在 Conrad 和 Hedin 1980 年的研究發現，學生在服務機構中所經驗到的問題如與課堂經驗類似，能增進學生問題解決能力(引自 Waterman, 1997)。Vogelgesang 和 Astin (2000)研究發現，服務能增進學生的學術成果，包括批判思考能力、寫作能力及大學 GPA 成績，這項研究結果證實了專業課程結合服務能增進學生的認知技能發展；換句話說，服務在課程中扮演了重要的影響，它不再僅屬於課外活動的成果。同時兩位學者指出提升學生批判思考能力、寫作及 GPA 的關鍵，在於學生書寫活動後的反思報告。由此可見服務學習當中「反思」所扮演的重要性。

楊百川、盧冠諭、林學輝(2005)針對輔大學生研究發現，參與服務學習課程對大學生的創新能力的培養有助益，擔任志工對大學生創新能力與國際觀的養成有助益，其創新能力的定義為願意接受新觀念，能以創造性思維思考問題，並運用於日常生活中。

五、服務學習與課程認同

Fenzel (2001)針對心理學課程之 66 位大學生，進行服務學習效果研究，主要服務項目是協助智能不足及低年級學生的課業學習，研究顯示服務經驗與學生學習課業學習是相輔相成的，服務學習有助於提升學生在學業上的瞭解程度，並提升學生對參與服務的看法。

Weglarz (2000)調查參與服務學習的學生，其中 90%滿意有服務學習經驗。Moely 等人(2002)研究發現，參與服務學習的學生對課程滿意度較高，且在學術領域及社區的學習程度都比未參與服務的學生高；同時，課程及服務貢獻的滿意度，與社會正義、多元欣賞及未來公民行動計畫方面有相關。

楊百川(2006)針對輔仁大學大四學生，有效樣本為 1664 份所做的

調查發現，參與服務學習與大學生的學習態度有顯著差異，有參與服務學習的受訪者落於高個人學習態度的比例高於其他。擔任志工的大學生學習態度高於無志工經驗者。

六、背景變項與服務學習之相關文獻

以下針對不同背景變項與服務學習之影響情形逐一討論，但國內以大學生為對象的服務學習量化實證資料頗少，為進行研究討論與比較，故補充部分對高中職學生從事服務學習研究之結果與文獻：

(一) 性別與服務學習

孫台鼎、胡憶蓓(2005)以靜宜大學服務學習課程研究顯示，不同性別之大一學生在「公民責任」、「利他助人行為」及「人際關係與溝通」上有顯著差異，女生高於男生；而在「自我概念與成長」、「多元價值」上男女生並無差異。高以緯(2004)以高中生調查志願服務動機與滿足感研究中發現，女學生參與志願服務的動機較男學生強烈，且男生出現隨年級增加參與人次減少的現象。歐鎮寬(2002)以高工學生研究參與態度發現，女生明顯高於男生。

黃永明(1998)以大學生參與志願服務機構工作滿足研究發現，性別在認知與工作滿足上沒有差異。周學雯(2002)研究發現不同性別的大學生參與運動志工在動機、意願及服務影響上沒有差異。楊惠婷(2004)發現不同性別的高中職學生在服務學習參與態度及滿意度上沒有差異。

(二) 學院別與服務學習

孫台鼎、胡憶蓓(2005)研究顯示不同學院之大一學生在「公民責任」、「利他助人行為」、「自我概念與成長」、「多元價值及人際關係溝通」上均

無顯著差異。

（三）服務機構類型與服務學習

在 Eyler 和 Giles (1999) 的研究中指出服務機構品質影響學生之間共事的親密感受，對學生人際技巧、多元包容有影響，更是預測學生領導溝通能力的指標。

（四）服務經驗與服務學習

楊百川（2006）針對輔仁大學大四學生，有效樣本為 1664 份所做的調查發現，參與服務學習與大學生的學習態度有顯著差異，有參與服務學習的受訪者落於高個人學習態度的比例高於其他。擔任志工的大學生學習態度高於無志工經驗者。孫台鼎、胡憶蓓（2005）研究顯示在服務經驗考驗上，在「公民責任」、「利他助人行為」及「自我概念與成長」上有顯著差異，有志工服務經驗者高於無服務經驗者；而在「人際關係與溝通」及「多元價值」上並無差異存在。孫台鼎、胡憶蓓（2005b）比較靜宜大學 93 學年度上學期與下學期不同修課學生，修讀「服務-學習」課程之實驗研究發現，大學之前有志工服務經驗者在「公民責任」、「利他助人行為」、「自我概念與成長」、「人際關係與溝通」及「多元價值」五個向度上，均高於大學前無志工服務經驗者。

（五）興趣因素與服務學習

在許多重要性文獻中提及，服務學習應符合參與者的學習興趣與經驗 (Jacoby et al., 1996; Wade, 1997)，預先評估學生的興趣、學生對服務學習的期待與先前服務經驗是設計服務學習方案重要的開始 (McCarthy, 1996)。同時，服務學習能激起學生好奇心，正是 Dewey 所謂的經驗教育，

在親身經歷的過程中引發興趣與求知慾，同時，由經驗引起的熱情也會延伸到課堂裡，使學生更投入該學科(Eyler & Giles, 1999)。換言之，在服務學習課程中學生個人的興趣程度與培養，是創造成功服務學習經驗不可忽視的課題。

(六) 類型理論與服務學習

McEwen (1996)提出不同學習型態對學生服務學習經驗有不同影響，包括某些服務經驗更適合特定的學習類型者，而特定學習類型更能反思，且服務學習讓教師有機會提供挑戰給學生去運用和發展他們不擅長的偏好與傾向。在相關研究部分，嚴幸文（1993）以醫院志工為對象的研究發現，志工偏向外傾特質的人數較偏向內傾特質者多。

由上述理論基礎及服務學習成效文獻探討中可以發現，服務學習在大學生發展上顯現諸多正向的助益，尤其在社會關懷、人際溝通技能、自我效能、問題解決技能，以及課程認同等各向度上，服務學習的正面影響普遍或得國內外文獻支持。故本研究以此五向度定為本研究之服務學習課程參與效能之內涵，同時以性別、學院別、服務機構類別、服務經驗、打工經驗、課業興趣以及人格類型做為背景變項，探究對大學生的服務學習影響與差異情形。

伍、服務學習與生涯的關係及其相關研究

McEwen 在「Service-Learning in higher education-concepts and practices」一書中發表「Enhancing student learning and development through

service-learning」一文，其中關於服務學習與生涯選擇方面論述指出，社會學習理論認為影響生涯決策有四個主要因素：1、天賦和特殊能力的開發；2、環境性的情境和事件；3、學習經驗；4、完成任務的技術，後兩者和服務學習潛在結果有直接相關。在服務學習經驗中，學生有許多機會直接從事各種直接經驗學習，並接受他人回饋，產生對經驗的認知與情感上的反應。學生同時也獲得許多機會觀察情境中他人的角色，如同儕、志工、機構成員、社區成員、大學教師及行政人員等 (McEwen,1996)。此外，服務學習的經驗能使學生充分檢驗和反思完成任務的技術，包括「工作的規範和價值、工作習慣、覺知與認知過程...心理狀態及情緒反應等」(Krumboltz, Mitchell, and Jones, 1976; 引自 McEwen,1996)。

在生涯發展與生涯決策的理論方面，Osipow 指出五種生涯理論：1、特質因素理論：涉及個人能力和興趣及職業與生涯必備條件的適配；2、職業選擇與人格理論：涉及生涯抉擇和生涯滿意各項特定的人格因素；3、生涯選擇偶發理論：社會情境超過個人控制影響生涯選擇；4、發展理論或自我理論：個人在生涯選擇中尋找存在的過程；5、行為理論：生涯選擇是個體複雜的功能和其環境性的經驗 (McEwen, 1996)。

Bandura 在自我效能預期增進方式所提出的四項關鍵因素表現成就、替代經驗、語言說服、情緒激發 (Bandura, 1977b)，此關鍵相較於服務學習經驗過程有相呼應之處：透過服務學習經驗，學生在服務機構或課程中，可觀察他人的示範以獲得楷模學習，在直接服務的過程中與他人互動獲得口語回饋，在反思歷程中對個人產生內在情感激發，同時從服務經驗中所培養的技術或能力，增加其個人成功經驗。因此，將此四項提升自我效能的關鍵因素與服務學習經驗相較，即可發現兩者間可能有密切關係，

故本研究推論大學生參與服務學習與其生涯自我效能之間存在某種相關，亦即參與服務學習經驗可能有利於大學生的生涯自我效能發展。

其次，服務學習與生涯相關的實證研究方面：Eyler 和 Giles (1999) 研究顯示，有 75% 的學生承諾未來會繼續從事社會服務。Vogelgesang 和 Astin (2000) 針對大一學生在生涯成果及未來服務計畫方面，發現參與服務學習或社區服務者，比未參與服務者未來更可能選擇一個與服務相關的職業；且這兩種服務經驗皆可預測學生未來從事服務的意願；從多元迴歸結果來看，服務學習經驗是直接影響大一學生生涯選擇的首要因素。此外，1998 年 Hamm 與 2000 年 Anderson 提出職前教師從事服務學習有助其生涯探索與職業選擇（引自高熏方、吳秀媛，2003）。在國內文獻方面，邱美華（2003）在「大專生參與服務學習與生涯抉擇關係初探」研究中指出，參與服務學習後的大專生對未來生涯規劃的抱持正向價值，並肯定多方面接觸、多方開課以累積經驗。吳淑貞（2003）以「九二一受災戶大專在學青年返鄉工讀服務計畫」的研究中發現，經由與督導、工作人員、一起工讀的同儕、被服務者等互動、觀察、模仿而產生學習，但量化資料顯示服務學習經驗對未來選擇職業及生涯規劃方向上並無顯著影響。

陸、綜合討論

由上述討論中已知許多國內外研究證實，且支持服務學習對大學生在社會關懷、人際溝通技能、自我效能、問題解決技能，以及課程認同等各方面之正向影響。同時學生參與服務學習的學習經驗，與社會學習理論中提升自我效能預期的關鍵之間存在某些共同特質，且國外服務學習提升學

生生涯方面能力有相關文獻支持，因此，本研究推論大學生參與服務學習課程效能與生涯自我效能之間，應存在某些程度的相關。再者，反觀國內有關大學生參與服務學習與生涯相關之研究明顯不足，故有必要針對國內大學生從事服務學習經驗與生涯發展方面進一步研究，以瞭解國內服務學習實施情形對大學生生涯之影響情形，樹立本土化之服務學習理論與實證資料。

此外，根據本章第二、三節文獻，可知不同類型的人在學業成就上的表現方式不同，各有其喜好且擅長的學習偏好。故探討不同人格類型者，在服務學習課程中的學習差異與關係，提供教師因材施教、課程設計之參考，對教學與學習而言相當重要。如此，不僅有利學生瞭解自己的學習情形，授課教師亦能針對該人格類型的學生，設計適配之服務方式與學習方法，讓其藉助自己優勢的偏好來學習，使所有人格類型者在學習的性向、勤勉及興趣的交互作用皆能達到最大效果，更能促進大學生的學習與發展。基於以上認識，可知大學生的人格類型對服務學習課程參與效能之間的影响有驗證的必要，不僅作為差異情形資料的蒐集，更能探求差異之所在，以供未來服務學習課程教學與學習的參考，故值得進一步研究。

第三節 生涯自我效能理論與相關研究

生涯自我效能 (career self-efficacy) 此一名詞首次出現 1981 年 Hackett 和 Betz (1981) 的研究中，係指個人對其生涯選擇和生涯適應相關行為的個人能力評估 (Lent & Hackett, 1987)。Betz 和 Hackett (1986) 指出生涯自我效能源於自我效能，凡運用自我效能於生涯領域的研究都統稱生涯自我效能。換言之，生涯自我效能這個名詞建立在自我效能之上，亦即自我效能在生涯方面的應用。因此，欲瞭解有關生涯自我效能的理論，Bandura 的自我效能理論必不能忽視。故本節先以生涯一詞探究為始，緊接著進入自我效能理論探討，再進而說明生涯自我效能的意義及其相關研究。

壹、生涯自我效能之相關理論

一、生涯 (career)

根據牛津字典 career 的定義是指道路、路徑的意思，可引伸為一輩子所經過的路。Super (1976) 指出生涯發展的定義 (金樹人，1991)：

生涯發展是生活裡各種事件的方向，它結合了人一生中各種職業和生活的角色，由此表露出個人獨特的自我發展組型，它是人生青春期以迄退休之間一連串有酬或無酬職位的綜合，除了職位上包括任何和工作有關的角色，甚至也包括了副業、家庭和公民的角色。

根據羅文基等人 (1991) 回顧國內外相關研究文獻，界定生涯的內涵應可包括以下四種特性：

(一) 獨特性：生涯是每個人根據個人的人生理想，為實現自我，而逐漸開展的獨特生命旅程，不同個人的生涯，在型態上或許會有類似的情形，但實際上並不可能完全一致。

(二) 終生性：生涯並不是個人在某一時段所擁有的職位或角色，而是一

個人終其一生的事業發展與整體生活形態的總合。因此，所謂生涯應同時包含一個人就職前、就職中與退休後的整體經驗與活動，也即個人終生發展的歷程。

(三)發展性：發展性每一個人的生涯都是一種動態發展的歷程，它會根據個人在不同階段的需求而不斷蛻變與成長。

(四)總合性：由於個人所從事的工作與職業，往往會決定他的生活形態，這兩者之間的確很難加以分開。因此，所謂生涯應具有總合性，也即涵蓋人生整個發展的各個層面，而不僅限於個人的工作或職位。

二、自我效能(self-efficacy)

自我效能最早由 Bandura 所提出，意指個人相信自己可以克服環境的一種信念，亦即個人在處理某個情境時，對自己完成該項工作所需能力與信心的評估 (Bandura, 1977b)。在 Bandura「社會學習理論」(Social Learning Theory)一書中提及解釋自我效能預期的三個向度是：難度、強度及推論性 (Bandura, 1977a)。難度係指個體對某項任務所感受到困難程度；強度係指個體對自己能完成某項任務所具備的信心程度；推論性則指個體預期成功的信念是否能推論到其他情境或任務上。

Bandura 認為自我效能是個體在壓力情境下決定選擇何種行動、付出多少努力，以及持續努力多久的關鍵 (Bandura, 1977b, 1986)。而自我效能的學習與改變來自下列四種訊息 (Bandura, 1977b;楊淑萍，1995)：

(一) 表現成就 (performance accomplishments)

成功經驗可提高自我效能，使個體有信心地完成相關任務。成功經驗會提高個體對能力的預期，失敗則會降低此種預期。經由連續成功所建立的自我效能，會減低因偶而挫折帶來的負面影響，倘若能克服挫折，則可增強繼續努力的動機。

(二) 替代經驗 (vicarious experience)

個體雖無實際經歷過，但透過觀察別人的行為或口述經驗，亦可增加個體的期望，因為別人可以成功，相信自己也做得到。

(三) 口語勸說 (verbal persuasion)

類似自我應驗或比馬龍效應，透過他人的勸服與鼓勵，個體相信他們能成功地解決問題，以達成目標提高自我效能。換言之，個人的自我效能會經由重要他人或同儕語言肯定和鼓勵而強化其知覺能力。

(四) 情緒激發 (emotional arousal)

個體的情緒反應會影響其行為表現，如在困境或壓力中個體會產生焦慮，這對自我效能預期有負面影響。而個人的身體、精神狀況或高亢的興奮可作為評估依據。

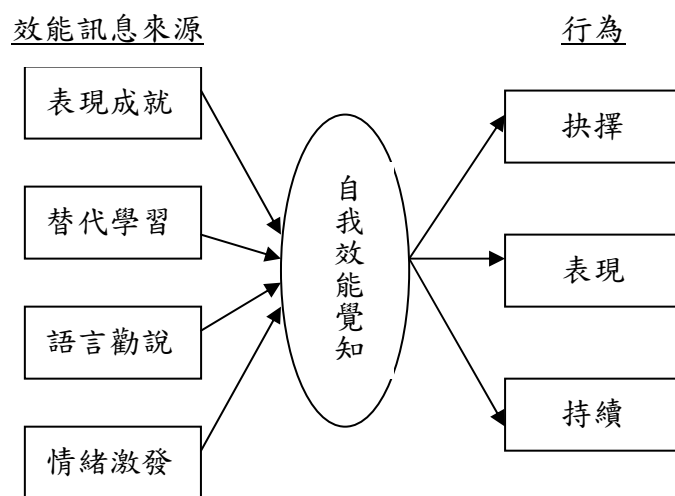


圖 2-3-1 自我效能覺察模式 (Bandura, 1997b)

自我效能覺察模式 (model of perceived self- efficacy) (如圖2-3-1) 來說明自我效能的形成及其與個人、環境、和行為間的關係。個人經由上述之表現成就、替代學習、語言勸說、和情緒激發等效應訊息的影響，形成個人的自我效能覺察 (perceived self-efficacy)，其中以直接經驗的過去表

現成就最能提升個體自我效能 (Bandura, 1986)。個人在受到效能訊息影響時，對事情的難易層次、完成事情的強度判斷，以及自覺類化經驗的評估標準皆會影響自我效能機制的運作，進而導致個人在選擇、表現和持續方面產生不同的行為結果。

而 Hackett 和 Betz (1981) 實證研究結果發現，自我效能預期和個人的職業行為有高度相關，如大學時期的職業探索行為、學業成就，以及對所選科系滿意程度等。換句話說，自我效能高的學生對自己較具信心，在學業表現上也較優秀，同時亦較滿意自己的主修領域。

三、生涯自我效能 (career self-efficacy)

(一) 生涯自我效能的意義

隨著 Bandura (1977b) 自我效能理論的提出，Hackett 和 Betz 也於 1981 年將 Bandura 自我效能理論的概念應用至個體的生涯行為上，進而發展出生涯自我效能理論。其應用自我效能理論探討女性的生涯抱負，此原創性研究帶動日後自我效能與生涯發展相關變項之間關係的研究。

生涯自我效能的定義是「個人對從事與生涯選擇及生涯適應有關行為的自我評價 (self-appraisal)」(Lent & Hackett, 1987)。Hackett 和 Betz (1992) 同樣以自我效能理論中對強調了環境、個人因素與個體行為三者之間的交互影響關係，並認為透過個體的認知過程，將可以緩和或調整其生涯決定行為 (引自李詠秋，2001)。

(二) 提升生涯自我效能的方法及其影響

先前提到，Bandura 透過自我效能覺察模式 (圖2-4-1) 來說明自我效能的形成及其與個人、環境和行為之間的關係，而 Betz 亦藉此觀點，將

生涯自我效能的概念套入此模式之中，用以了解生涯自我效能的形成及其與個人生涯行為之間的關係。在上述自我效能覺察模式中，我們知道自我效能係受到個體的成就表現、替代學習、口語勸說及情緒激發四種不同訊息所影響。同樣的，生涯自我效能亦會受到此四種訊息來源的影響，茲說明如下（孫志麟，1991；Bandura, 1977b；Betz & Hackett, 1986）：

- 1、表現成就：在生涯領域中，表現成就指個體在生涯領域中的親身經驗，包括其在生涯各階段的發展狀況、生涯成就等。若個體在某一生涯階段的發展狀況良好，將可提高個體對於本身生涯自我效能的預期；反之，若該生涯階段的發展情形不佳或面臨挫折，則這些失敗的生涯經驗將會降低預期。因此，若要提昇個體的生涯自我效能，便要使其獲致成功的生涯表現成就。
- 2、替代學習：生涯自我效能的形成並非完全是依賴自己的生涯表現成就，有時也會源自於替代性經驗的學習。個體會透過對他人生涯發展狀況的觀察，或是根據他人面臨生涯阻礙時的解決方式，作為自己的生涯參考，進而形成其生涯自我效能的來源。因為在觀察學習的過程，個體會說服自己「別人做得到的，我也做得到！」。
- 3、口語勸說：語言的勸說通常是用來改變人類行為的方式之一，因為這種方式既容易又方便。說服性的暗示，可以使個人相信他們可以成功的克服生涯阻礙，但這種方式所引發的生涯自我效能預期往往相當微弱而短暫，因為它無法提供可靠的經驗基礎，故口語勸說對於生涯自我效能的影響較小。
- 4、情緒激發：個體有時會因為激動的情緒或焦慮而降低生涯表現的水準，進而影響生涯自我效能預期。Bandura (1977b)將焦慮感視為自我效能預期的連帶反應，亦即當焦慮感提高，自我效能便會降低。在生涯發展過程中，若個體對於自己未來的生涯充滿了焦慮感，將影響其

生涯自我效能的程度。因此，欲提昇個體的生涯自我效能，可加強對焦慮的管理，例如可採用放鬆訓練或是自我對話的方式等。

透過表現成就、替代學習、口語勸說及情緒激發四種不同訊息對個體生涯自我效能的影響，會導致個體在生涯選擇、生涯表現以及生涯持續三方面有不同結果（李詠秋，2001）：

- 1、在生涯選擇方面：生涯自我效能會導致個體只選擇或避免選擇某一生涯主題。例如當個體自認為理工能力不佳，則其對於理工方面職業的生涯自我效能預期便較低，因此他會避開理工領域而選擇其他領域的職業，進而影響其生涯發展方向。
- 2、在生涯表現方面：個體若對於某一方面的職業領域具有較高的生涯自我效能感，則他在面對該領域時，比較不會有焦慮產生，同時表現也會比其他在此方面生涯效能較低的人還好。
- 3、在生涯持續方面：高生涯自我效能者，即使在發展過程中遇到了生涯阻礙問題，仍會受到其生涯自我效能感的引導而堅持下去，努力克服。

由上述討論可知，生涯自我效能會受到個人表現成就、替代學習、他人口語勸說，以及情緒激發的影響，它是瞭解及預測個人生涯行為的關鍵。換言之，因個人不同程度的生涯自我效能感，會造成其在生涯選擇、生涯表現，以及生涯持續上的不同結果。

（三）生涯自我效能量表的編製

Taylor 和 Betz (1983)最早將生涯自我效能標準化，其以 Bandura 的自我效能理論為基礎，並參酌 Crites (1965)的生涯成熟模式，編製了「生涯決定自我效能預期量表 (Career-Decision Making Self-Efficacy Scale,

CDMSE)」。其量表內容根據 Crites 提出的五種生涯能力加以設計，包括自我瞭解評估、蒐集職業資訊、目標選擇決定、未來計畫擬定、問題解決能力等。此五項能力構成量表的五個分量尺，每題都是具體的行為描述，每個量尺各包含 10 題目，用以測量個體完成五十項生涯決策任務及決策過程經歷困難時的自信程度。Taylor 和 Betz (1983)發展的 CDMSE 採用十點量表，50 題加總的分數越高，代表個體面對生涯決策任務的信心程度越高。

國內參考 Taylor 和 Betz (1983)編製的 CDMSE，再行修訂以進行研究者如下：陳金定 (1986) 修訂「生計決策自我效能預期量表」適用於高中生、謝宏惠 (1989) 所翻譯之「生涯決策自我效能量表」適用於大專生。後續研究以 CDMSE 量表自行修訂或沿用，並以大學生為研究對象的文獻為數不少 (黎麗貞，1996；黃淑敏，1998；許淑穗，1998；李詠秋，2001；厲瑞珍，2001；林惠瑜，2003)。

由上述討論結果，本研究以大學生為研究對象，並評估量表信效度及題目適切性，決定採用郭玟嫻 (2002) 所翻譯及修訂之「生涯決策自我效能量表」再行修訂，藉以瞭解參與服務學習課程之大一學生生涯自我效能情形。

貳、生涯自我效能的相關研究

一、性別與生涯自我效能

國外 Hackett 和 Betz (1981)首先運用 Bandura 的自我效能理論解釋生涯選擇和發展上的性別差異，宣稱女性比男性的生涯自我效能低，尤其是在傳統男性職業領域上；此外，亦有研究發現顯示性別在生涯自我效能有差異。Mau (2000)以 540 位美國大學生和 1076 位台灣大學生為研究對

象發現，文化背景與性別對於生涯自我效能有影響；但 Wilson (2000)以 144 位大學生為研究對象，發現大學生之生涯自我效能並無性別差異（引自林惠瑜，2003）。

國內黎麗貞（1996）發現不同性別的大學生在生涯自我效能上有顯著差異，而且在「目標選擇及決定」、「自我瞭解與評估」、「收集職業資訊」、「未來計畫擬訂」四種生涯自我效能上男生的得分均高過女生。許淑穗（1997）對大學生的研究顯示女生在女性化工作的自我效能較高，而男生則在男性化與女性化工作上的自我效能相差不大，但男女生在兩極化的自我效能上則並無差異。黃淑敏（1998）發現師院男生的生涯自我效能顯著高於女生。陳淑琦（1998）研究發現不同性別理工科系的大學生之生涯自我效能有顯著差，且男生在「實用型生涯自我效能」及「企業型生涯自我效能」高於女生；而女生在「藝術型生涯自我效能」與「社會型生涯自我效能」高於男生。厲瑞珍（2001）發現南部男女大學應屆畢業生在生涯自我效能的表現上並無差異，但在「自我評估」中，大學女生優於大學男生。林惠瑜（2003）研究發現性別在大學生生涯自我效能上沒有差異。

二、科系、學院別與生涯自我效能

國外 Perez 和 Kottle (1992)以管理系和護理系的大學女生為研究對象，探討性別角色取向和生涯自我效能上有顯著差異，而管理系學生的性別角色傾向兩極化，其生涯自我效能較高；護理系學生的性別角色傾向女性化，其生涯自我效能較低（引自黃淑敏，1998）。

黃淑敏（1998）的研究結果顯示，不同科系的學生其生涯自我效能無顯著差異。厲瑞珍（2001）研究結果顯示，人文學院的學生之整體生涯自我效能高於社會學院與科技學院學生，尤其是「自我評估」、「資料蒐集」、

「未來計畫」方面。李詠秋(2001)以公私立大學原住民與非原住民學生為研究對象，結果發現其生涯自我效能不因族群、性別或年級的差別有所差異。郭玟嫻(2002)以科大學生為對象發現，生涯自我效能整體層面，以及「自我瞭解與評估」、「蒐集職業資料」、「問題解決能力」這三個分層而言，工程學院顯著高於管理學院學生。黎麗貞(1996)針對不同性別大學生所進行的研究指出，不同的教育背景(人文、社會、科技)的女大學生其生涯自我效能差異沒有達到顯著水準；不同教育背景的大學男生在生涯自我效能的差異則有顯著差異，其中生涯決策自我效能各分量表以「自我瞭解與評估」、「收集職業訊息」與「未來計畫之擬訂」的差異有達顯著水準，而文學院的男生其生涯自我效能又比社會及科技學院的男生要高。林惠瑜(2003)研究發現不同科系之大學生在生涯自我效能上有差異：工程應用類的大學生之生涯自我效能低於人文與社會科學類以及生命與基礎科學類的大學生。

三、課程參與認同方面與生涯自我效能

Cabrera、Nora 與 Castaneda (1992,1993)研究發現，進修部大學生其生涯自我效能越高者，越能堅持留在原校就讀；Peterson (1993)對大學生的研究發現，生涯決策自我效能與整合能力(包括學術與社會層面)具有正相關，與學術整合方面比社會整合方面有更高的相關係數(引自郭玟嫻，2002)。

四、工作經驗與生涯自我效能

由於生涯自我效能的理論基礎是根據 Bandura (1977a)所提的社會學習理論而來，強調個人、環境和行為之間的交互關係，所以個體的生活經驗會對其自我效能有所影響。其中，生涯自我效能的部分則會與個體生活

中相關的工作探索經驗有關係。Gianakos (2001)研究指出工作表現是生涯自我效能的顯著預測因子之一（引自林惠瑜，2003）。

國內黎麗貞（1996）發現不同工作經驗的大學女生在生涯決策自我效能上均有顯著的差異：有工讀經驗者比無工讀經驗者在「未來計劃之擬訂」的自我效能高。厲瑞珍（2001）研究指出有工作經驗的大學應屆畢業生生涯自我效能整體層面優於沒有工作經驗者。郭玟嫻（2002）以科技大學學生為對象研究也發現，不同工作經驗的大學生之生涯自我效能有顯著差異。林惠瑜（2003）研究發現不同打工經驗的大學生生涯自我效能有差異：以培養專業能力為打工目的之大學生其生涯自我效能高於沒打工經驗，以及以純賺錢或是培養一般能力為打工目的的大學生。

綜上所述，諸多研究指出有工作經驗者比無工作經驗者的生涯自我效能較高。本研究將大學生的打工經驗、過去服務經驗納入背景變項一併探討，試研究大學生的打工經驗或過去服務經驗是否會影響其生涯決策自我效能。

五、類型理論與生涯自我效能

謝宏惠（1989）以 524 名大專生為對象，研究發現場地獨立者與不同決策型態者其分別在生涯自我效能上有所差異。場地獨立者比場地依賴者生涯自我效能程度較高；理性型者比直覺型或依賴型生涯自我效能程度高。

此外，Lent 與 Hackett (1987)多次研究與檢驗生涯決策自我效能，發現大多相關的實証研究都強調生涯選擇行為的內容面向(content dimensions)，如個體所選擇的學術主科或職業決定等，建議後續研究方向

應朝自我效能與其他認知變項如內外控能力、表現成就或行為意向等之間的關係重要性情形；Betz 與 Hackett (1986)也同樣鼓勵研究自我效能如何決定職業的過程，更進一步發現具有高自我生涯決策效能的學生，對自己的能力更加有信心，減低生涯的不確定性，其生涯選擇較不受限，較能表現出自己真正的興趣，同時對生涯問題也能以正面積極的態度來解決困境，其挫折容忍力也較高。

參、綜合討論

由上述討論可知，生涯自我效能可以了解並預測個體的生涯行為，它會受到個體表現成就、替代學習經驗、他人口語勸說以及情緒激發反應的影響，因而產生不同程度的生涯自我效能感，更進一步造成個體在生涯選擇、生涯表現及生涯持續上的差異結果。同時在性別、學院別、工作服務經驗等變項皆有不同研究結果，故本研究加入以上變項加以探討。

其次，生涯自我效能與 MBTI 人格類型及服務學習課程參與效能之間的關係，目前尚未見到相關研究，但從本章一、二、三節文獻中可知，人格類型的行為特徵分別與生涯自我效能與學習之間存在某些程度之關係，且服務學習經驗與生涯自我效能的影響有共通之處，因此，此三者之關係值得進一步探討。

第四節 靜宜大學「服務-學習」課程特色

本節將針對靜宜大學之「服務-學習」課程緣起、設計與實施，進行瞭解與說明。

壹、計畫緣起與目標

靜宜大學自民國 89 年開始推動「志工靜宜」以來，已辦理多屆志工培訓課程，每年約培訓 100 名的志工，再加上服務性社團及師資培育中心的 50 小時義工制度所推展的志工活動，離「志工靜宜」的理想仍有差距。過去大一新生行之有年的「人文素養與社會關懷」課程，主要以清掃校園環境的勞作教育為主，該課程對提升大學生的社會關懷成效堪慮，是故在靜宜大學學生事務長、課外活動組組長、組員以及教師們研擬之下，於 93 學年度起改採在通識課程中實施零學分的「服務-學習」必修課程。期望全體靜宜人經由「服務學習」的洗鍊，養成志願服務的情操和對社會的責任感，發展自我反省的能力，塑造「志工靜宜」社區服務的優良校園文化，實踐「進德修業」的校訓、完成天主教大學服務人類社會的使命。

貳、課程設計與實施

靜宜大學「服務-學習」課程包含 18 小時社區服務，以及 18 小時課堂授課與反思，並在質與量化方面進行相關成效研究評量。以下簡述該課程進行方式與相關配套計畫（胡憶蓓、盧月玲、孫台鼎，2004；胡憶蓓、孫台鼎，2005）：

一、課程特色：

該課程與各校服務學習之作法差異在於：1、屬於全校強制性大一之社區服務計畫，而非屬於勞作教育；2、受限於大一新生尚未接受各系專業知能訓練，因此社區服務內容多屬較簡單與基礎之工作，少數如英語

系、資管系、觀光系與生態系才納入較有專業內涵之服務項目；3、透過系統化的課程設計與反思過程，協助學生從服務過程中進行學習；4、由二十多位理念相同與熱心的教師組成團隊，一同授課並定期針對授課過程中面臨的問題與困難，共同反省、檢討與修正。

二、課程設計與安排：

(一) 課程安排：

- 1、基礎課程：依照內政部所規定志願服務基礎訓練課程之內容，包含志願服務內涵、倫理、法規、發展趨勢、經驗分享、自我肯定與自我瞭解等六大議題，共 12 小時的基礎訓練分散於學期中各週末進行講述。
- 2、機構服務：開學約第五週後學生開始到機構從事服務，共 18 個小時，服務期間需定期返回課堂與師生進行反思討論與分享，待學生完成服務時數之規定後，發予教育部之「服務記錄冊」(國家級志工護照)
- 3、期末慶祝活動：期末邀請服務機構督導、服務對象參加「服務學習班級成果發表會」，主要給予學生發表服務心得感言，並展示整個學期的服務成果。
- 4、成年禮儀式：配合學務處每年五月荔枝文化節舉行之「無盡燈-大一新鮮人成年禮之夜」，肯定學生參加服務學習的努力與成果，並於會中頒發績優個人志工獎。

(二) 教學策略的應用：本課程傾向情意教育，不僅透過實際服務體驗，也透過課堂小組討論與互動、影音教材啟發等，讓學生透過文字或語言，試著表達與分享，藉由師生與同儕之對話，激發學生獨立思考、自我反省的機會與能力養成。

(三) 教學評量：包含服務週誌、社區服務評量(由機構督導評分)、課

堂參與、小團體分組督導、專書(小組)報告、網站及相關資料蒐集、期末心得反省、個人學習檔案等多元評量方法；授課教師可自行選擇及訂定各項要求與配分比例。

(四) 學術研究：服務學習核心小組藉由各項研究工具，如問卷調查、深度訪談、座談討論、文獻分析等，持續進行課程之檢討與修正。

三、行政配合與資源：

(一) 人力資源：包含種子教師培訓課程、機構助理制度。

1、種子教師培訓課程：由校內來自不同系所的二十多位教師組成，為了提升對志願服務的瞭解，亦參與課程規劃、學習志願服務內涵及反思領導方法與技巧。

2、機構助理制度：以大一時曾參加服務學習課程的優異學生為招募對象，該生必須認同此課程並願意透過不同的方式持續參與服務。機構助理於學期中每人帶領 10 名學弟妹至機構從事服務，每學期共有 18 小時的服務時數，並領取每小時 80 元的工讀費。

(二) 資訊資源：

1、製作服務學習手冊：包含師資介紹、課程實施細則、申請流程、機構介紹、服務合約、日誌書寫範例、各類表格申請與考評表、以及志工知能訓練相關資料等，並發給學生人手一冊以助其瞭解該課程實施內涵及事項。

2、建置「服務-學習」網站：包含介紹志工靜宜的宗旨、學生選擇服務機構線上作業系統、機構簡介、各項申請規定與表格、師生互動討論區、服務點滴等，另有不對外公開的 E 化師生討論區。

3、徵求合作之服務機構：每年暑假學務處即開始尋訪合適之服務機構，以離校近、有服務需求、有志工督導、肯定服務學習理念、願意輔導

學生，以及配合校方各項事宜的機構為優先選擇考量。

綜合本章文獻探討之結果與認識，本研究以靜宜大學大一大學生為對象，探討人格類型、服務學習課程參與效能及生涯自我效能的關係，希望本研究的結果能為國內服務學習領域研究與推廣提供有意義的資訊。