

東海大學教育研究所

碩士論文

高職生期望價值、正向學業情緒與  
生涯自我效能之關係

A Study of Relationships among  
Expectancy-Value, Positive Academic  
Emotions, and Career Self-Efficacy of  
Vocational High School Students.

研究生：陳怡文 撰

指導教授：林啟超 博士

中華民國一〇八年一月

東海大學教育研究所碩士班

碩士論文

高職生期望價值、正向學業情緒與  
生涯自我效能之關係

A Study of Relationships among  
Expectancy-Value, Positive Academic  
Emotions, and Career Self-Efficacy of  
Vocational High School Students

研究生：陳怡文

本論文業經審查及口試合格

論文考試委員	<u>韓志峰</u>	(主席)
	<u>李信良</u>	
	<u>林玲純</u>	(指導教授)
所長	<u>林玲純</u>	

中華民國 108 年 1 月

# 高職生期望價值、正向學業情緒與生涯自我效能之關係

## 摘要

本研究旨在探討高職生期望價值、正向學業情緒與生涯自我效能之關係。以正向學業情緒為中介，探討期望價值和生涯自我效能間之關係，並建構出生涯自我效能理論模式。研究以問卷調查法方式，先採取便利取樣，以 164 位學生為預試樣本檢驗「期望價值量表」、「正向學業情緒量表」與「生涯自我效能量表」之信度和效度，再以 896 位學生為正式樣本研究對象，並進行施測研究，藉由 Hotelling  $T^2$ 、MANOVA、皮爾森積差相關以及結構方程模式分析來考驗各項假設。

本研究結果分述如下：

- 一、高職生的期望價值、正向學業情緒與生涯自我效能之現況皆為中上程度。
- 二、不同背景變項(性別、年級、就讀類群)在高職生期望價值上部分達顯著差異。
- 三、不同背景變項(性別、年級、就讀類群)在高職生正向學業情緒上部分呈現顯著差異。
- 四、不同背景變項(性別、年級、就讀類群)在高職生生涯自我效能上有部分顯著差異。
- 五、高職生期望價值、正向學業情緒與生涯自我效能間呈現中高度顯著正相關。
- 六、高職生之期望、價值對正向學業情緒具有直接效果。
- 七、高職生之期望、價值對生涯自我效能具有直接效果。
- 八、高職生之正向學業情緒對生涯自我效能具有直接效果。
- 九、高職學生的正向學業情緒在期望價值與生涯自我效能中具有中介效果。

**關鍵詞：**期望價值、正向學業情緒、生涯自我效能、高職學生

# **A Study of Relationships among Expectancy-Value, Positive Academic Emotions, and Career Self-Efficacy of Vocational High School Students.**

## **Abstract**

The purpose of this study was to investigate the relations among expectancy-value, positive academic emotions and career self-efficacy of vocational high school students. Taking the positive academic emotions as a mediator, considering the relationship between expectancy-value and career self-efficacy, were based on these relations to construct theoretical model of career self-efficacy. The methodology of this research was a questionnaire survey, using convenience sampling. First, 164 students were regarded as pre-samples to test the reliability and validity of the “ Expectancy-Value Scale”, “Positive Academic Emotions Scale”, and “Career Self-Efficacy Scale ”. Then, 896 students were used as the final sample. The data was analyzed using descriptive statistics, one-way MANOVA, Hotelling  $T^2$ , Pearson product-moment correlation, and structural equation modeling.

The main findings were listed as follow:

1. The expectancy-value, positive academic emotions, and career self-efficacy of vocational high school students were above average scores.
2. The vocational high school students of various backgrounds (gender, grade, major) had some of significant differences in expectancy-value.
3. The vocational high school students of various backgrounds (gender, grade, major) had some of significant differences in positive academic emotions.
4. The vocational high school students of various backgrounds (gender, grade, major) had some of significant differences in career self-efficacy.
5. There were significantly positive correlation among expectancy-value, positive academic emotions, and career self-efficacy.
6. The vocational high school students' expectancy-value had direct effects on positive academic emotions, respectively.
7. The vocational high school students' expectancy-value had direct effects on career self-efficacy, respectively.
8. The vocational high school students' positive academic emotions had a direct effect on career self-efficacy.
9. The vocational high school students' positive academic emotions was a mediator between expectancy-value and career self-efficacy.

**Keywords: expectancy-value, positive academic emotions, career self-efficacy, vocational high school students.**

## 謝誌

終於完成論文了!!進入研究所開啟了我新的旅程，讓我不斷突破，成長了許多，這一路走來真不容易呀!無法想像自己可以有那麼堅強的意志力，能夠在學業、師培與工讀之間找到平衡，並完成它們!我能夠有今天這樣的成果，真的都要感謝我遇到了一位能夠在我困惑時給予解答、退縮時給予鼓勵以及進步時給予肯定的指導教授林啟超老師，感謝老師總是給我機會學習，讓我嘗試不同的分析方式，並耐心的指導我論文、引導我思考解決問題，提供我許多論文相關的專業知識，真的非常感謝老師，也很榮幸能成為老師的門生，除了在論文的指導上，也很感謝林啟超老師在我工讀時教導我許多待人處事的方法與態度，真的受益良多。我也要感謝我的口試委員李信良教授與賴志峰教授，感謝兩位教授在計畫口試與論文口試中給我的寶貴建議與評價，使我的論文能有更專業的內容及更好的品質。還要感謝所上的佳恩老師、淑美老師、信良老師、淑真老師及曾教導我的老師們，在我修課期間提供我論文相關的建議，讓我在撰寫論文時有更多的資源與想法。感謝教研所默默付出的行政姐姐們，總是在忙碌中細心且有耐心的替學生解決問題。

東海教研所真的是一個溫馨的大家庭，感謝我遇到了一群給力的朋友，感謝佳貞、佩錦擔任我的口試紀錄，給我很大的支持與鼓勵，感謝秋雯姐在我研究所期間對我的所有教導與協助，謝謝學長、學姊們，總是很熱心地分享論文的寫作方法並鼓勵我，這一路上真的太多太多人需要感謝，真心地感謝每一位曾經幫助過我並給我鼓勵的朋友們，謝謝你們!

最後也是最重要的，我要感謝我親愛的爸爸、媽媽和姐姐，有家人的陪伴與支持真的是最大且最珍貴的動力來源!!

陳怡文 謹誌

中華民國 108 年 6 月

# 目次

目次.....	i
表次.....	iii
圖次.....	v
第一章 緒論.....	1
第一節 研究背景與動機.....	1
第二節 研究目的與研究問題.....	5
第三節 名詞釋義.....	6
第四節 研究範圍與限制.....	7
第二章 文獻探討.....	9
第一節 期望價值理論與其相關研究.....	9
第二節 學業情緒理論之定義與其相關研究.....	14
第三節 生涯自我效能理論與其相關研究.....	21
第四節 期望價值、正向學業情緒與生涯自我效能相關研究.....	30
第三章 研究設計與實施.....	33
第一節 研究架構.....	33
第二節 研究假設.....	37
第三節 研究對象.....	38
第四節 研究工具.....	40
第五節 實施程序.....	53
第六節 資料分析.....	54
第四章 研究結果.....	57
第一節 高職生期望價值、正向學業情緒與生涯自我效能現況分析.....	57
第二節 不同背景變項之高職生在期望價值、正向學業情緒與生涯自我效能之 差異情形.....	61

第三節 高職生期望價值、正向學業情緒與生涯自我效能之相關情形.....	72
第四節 高職生期望價值、正向學業情緒與生涯自我效能之直接效果分析 ....	78
第五節 高職生期望價值、正向學業情緒與生涯自我效能之效果分析 .....	84
第五章 討論、結果與建議.....	87
第一節 討論.....	87
第二節 結論.....	94
第三節 建議.....	97
參考文獻.....	101
一、中文部分.....	101
二、英文部分.....	105
附錄一 高職生期望價值、正向學業情緒與生涯自我效能之關係-預試問卷 ....	109
附錄二 高職生期望價值、正向學業情緒與生涯自我效能之關係-正試問卷 ....	113

## 表次

表 2-1 學業情緒理論之分類.....	15
表 3-1 正式樣本基本資料分析摘要表.....	39
表 3-2 預試期望價值量表項目分析結果.....	41
表 3-3 預試期望信念量表因素分析結果.....	43
表 3-4 預試價值信念量表因素分析結果.....	44
表 3-5 預試正向學業情緒量表項目分析結果.....	46
表 3-6 預試正向學業情緒量表因素分析結果.....	47
表 3-7 預試生涯自我效能量表項目分析結果.....	49
表 3-8 預試生涯自我效能量表因素分析結果.....	51
表 4-1 正式樣本背景變項資料分析結果.....	58
表 4-2 期望價值表現況分析結果.....	59
表 4-3 正向學業情緒表現況分析結果.....	60
表 4-4 生涯自我效能量表現況分析結果.....	61
表 4-5 不同性別高職生在期望價值之差異分析結果.....	62
表 4-6 不同年級高職生在期望價值之差異分析結果.....	63
表 4-7 不同就讀類群在期望價值的差異情形.....	65
表 4-8 不同性別高職生在正向學業情緒之差異分析結果.....	66
表 4-9 不同年級高職生在正向學業情緒之差異分析結果.....	67
表 4-10 不同就讀類群在正向學業情緒的差異情形.....	68
表 4-11 不同性別高職生在生涯自我效能之差異分析結果.....	68
表 4-12 不同年級高職生在生涯自我效能之差異分析結果.....	69
表 4-13 不同就讀類群在生涯自我效能的差異情形.....	71
表 4-14 高職生期望價值與正向學業情緒之相關分析.....	73
表 4-15 高職生正向學業情緒與生涯自我效能之相關分析.....	75



表 4-16 高職生期望價值與生涯自我效能之相關分析.....	77
表 4-17 各變項間常態分配結果.....	79
表 4-18 生涯自我效能模式的基本適配度評鑑結果.....	80
表 4-19 生涯自我效能模式整體適配度評鑑結果.....	82
表 4-20 生涯自我效能模式內在適配度評鑑結果.....	83
表 4-21 直接效果與間接效果分析結果.....	85
表 5-1 研究結果與研究假設之支持狀況.....	87

## 圖次

圖 2-1 學業情緒理論模式圖.....	17
圖 3-1 研究架構圖.....	34
圖 3-2 生涯自我效能理論模式.....	35
圖 4-1 生涯自我效能結構模式.....	80
圖 4-2 生涯自我效能模式之標準化參數估計圖(修正前).....	81
圖 4-3 生涯自我效能模式之標準化參數估計圖(修正後).....	82

# 第一章 緒論

本研究擬探討高職生期望價值 (expectancy-value)、正向學業情緒 (positive academic emotions) 與生涯自我效能 (career self-efficacy) 之關係。本章內容分為四小節，第一節為研究背景與動機、第二節為研究目的與研究問題、第三節為名詞釋義、第四節為研究範圍與限制。

## 第一節 研究背景與動機

近幾年來，隨著教育部的政策、學校定位和辦學的特色等改變，學生在選擇一般高中或是技術型高中就讀的比例逐漸改變，相較於以往學生在選填志願時會依據著「先填高中，再填高職」的方式下，現在的學生或家長對於就讀技術型高中的觀念已經大不如前。天下雜誌 (2014) 發了一篇文章，說明了全台有六成的考生在第一次免試入學時，將技術型高中列為第一志願。2018 年「黃昆輝教授教育基金會」做了一份「國人教育價值觀」民意調查，其結果顯示近九成的家長認為在現在的環境下，孩子學得一技之長會比擁有萬貫家財來的重要 (黃昆輝教授教育基金會，2018)。這也就表示了學生就讀技術型高中的意願比起往年提高許多。

教育部於 103 年開始實施「十二年國民基本教育」，提倡適性揚才、教育機會均等，透過教育及輔導，讓學生更加了解自我的興趣，能依照自我的特質去發展，因此就業就不再是技術型高中的主要目的，高職生也可以跨考一般大學，教育部統計處統計出，106 學年中等教育中，高中職學生比為高職學生佔 55.17%，高中學生佔 44.83%，其中高職生畢業人數達十多萬人，佔高中職比重 56.06%，技術型學校學生畢業後的升學率竟達 79.3%，表示大多學生畢業後仍會選擇繼續

升學。但這現象將可能導致學生對於自己所學的一技之長並未相當重視，多數的國中生畢業進高職是為了繼續升學，而非就業。教育部近幾年來對於技職教育體系有新的推動方向，為了避免高職生過於升學導向，回歸為務實致用的宗旨，教育部推動了「技職再造計畫」，鼓勵高職設立就業導向專班，同時也推動了「產學攜手計畫」，由高職、科大以及業者合開專班，讓高職生畢業後可以直升科大，或是直接進業界邊上班邊讀書，希望可以將高職生所學的到現場學以致用，而非將高職當成升學跳板，喪失原有的技藝優勢。如果高職生對於就讀高職只是當成升學跳板，對自己所選擇的類科不感興趣或是並非將來生涯發展的選項之一，那對於學習上所期望的或在價值上的思考一定也不高，也將會影響到學生的學習意願。因此，本研究以高職生為主要研究對象，以了解高職生對其就讀所選擇之科別的期望價值狀況為何，為本研究的目的之一。

以往我們都會認為高職生選擇就讀技術型高中是因為清楚自己的興趣所在，並已思考過將來的生涯規劃等，或是認為自己的成績不好，在讀書上沒有天分，不如學個一技之長，至少畢業後能找到工作，但研究者因在修習師資培育的課程中，透過與現職老師訪談後了解教學現場狀況，在幾次的訪談過程中得知，現在的學生對於當初之所以會選擇進入該科就讀，不像以往的學生一樣了解和了解所選擇之科別的發展，大多對於自己所就讀的類科未必非常了解，因此經過學習後，發現對其所選擇之類科不感興趣，亦或是將高職當成升學跳板，因此就在就讀後會有想轉類科的念頭，或是將來升學時轉考其他類科等想法出現。而高職生正處於 Erikson ( 1980 ) 所提出之青春期的自我認同危機階段，這階段的學生剛好面臨將來的人生規劃，決定未來是要就業還是繼續升學的問題。因此當高職生面臨生涯方向、生涯抉擇等問題時，會受到自身的預期心理與信心程度影響，與其生涯自我效能相關。Bandura ( 1997 ) 指出自我效能會影響個體面對一項任務的態度、行為表現、面對失敗的反應以及歸因，當個體擁有高度的自我效能，其認為自己較有可能成功，自信心也會增加，會努力的去完成目標。社會認

知取向的學者認為自我效能是生涯發展與決定之過程中相當重要的認知概念 (Lent, Brown, & Hackett, 1994)。Hackett 和 Betz (1981) 認為生涯自我效能為個體對於自己的生涯能力之自我評價，也就是個體是否有能力去完成一件任務的信念。賴慧燕 (2016) 研究指出當高職生對於自己所選擇的類科感到興趣且清楚知道自己目標，或是當他們知道自己所選擇類科之後的發展價值時，等同於他們確定自己的生涯效能概念，其在生涯發展及生涯自我效能信心程度上也會較高。倘若現在的高職生對於自己所選擇的類科沒有興趣，或是不知道該類科的發展價值時，則高職生的生涯自我效能程度則較低，所以想探討在即將面臨下一階段發展的高職生，他們對於學習所選擇之類科的生涯自我效能是如何？因此本研究將會以高職生就讀之類群當作背景變項去探討，在不同類群的高職生其生涯自我效能上的差異，為本研究之研究目的之二。

Eccles 等人 (1983) 提出了期望價值理論 (expectancy-value theory)，理論中包含了兩大要素，分別是期望信念與價值信念，認為期望信念與主觀的活動價值會影響學習者活動的選擇和行為表現的動機。林章榜 (2004) 研究中指出在不同性別下之期望價值中的對能力期望及工作價值為男生高於女生；而在需求努力、失敗的心理代價以及重要他人的期望代價則為女生高於男生。高千惠 (2010) 研究以中學體育班為研究對象，指出不同性別的學生在期望價值上有顯著差異，男生的能力期望、自我概念、重要性、內在價值及效用性皆會顯著高於女生。黃立立 (2014) 研究結果顯示高職生對於工作價值與生涯自我效能有顯著正相關，並且工作價值對於生涯自我效能有預測力，其中工作價值觀乃價值的一部份，是個人對於工作獨有的認知與信念。由此可知，目前的研究中較多將性別納入探討，較少將不同就讀類群與年級納入研究討論，故本研究將性別、就讀類群及年級作為背景變項，探討對期望價值與生涯自我效能的影響，同時探討期望價值與生涯自我效能之關係，為本研究之研究目的之三。

學生的學習動機與學業情緒，跟其學習行為和表現會有非常密切的相關（李俊青，2007）。Forgas（1994）提出情感概念下包含了情緒及心情，其中情感概念較為廣泛，但情緒具有特定性且強度較強。學業情緒為個體在學習的過程中，根據自己的認知去評估後所產生的情緒，也就是個體對於學習的活動或成果所產生的各種情緒。劉政宏、黃博聖、蘇嘉鈴、陳學志與吳有城（2010）研究指出當學習者覺得課業價值更高時，對其課業學習上就會產生正向情感，執行活動的意志力也會更強。當學生對於所學的課程內容不感興趣或是對生涯發展有所疑慮、茫然時，就會表現出消極或焦慮的情緒，而這樣狀況下的情緒表現都會影響到在課業上的行為表現，甚至反映在面對困難時能否去承受、克服。換言之，當高職生對於其所選擇之就讀類科有較高的期望價值時，就會對該類科產生正向的學業情緒。因此想探討在不同背景變項下，例如性別、年級與就讀類群之學生對正向學業情緒之影響為何，此為本研究目的之四。

從過去的研究中指出，期望價值可以有效預測正向學業情緒（林宴瑛等人，2012；劉政宏等人，2010）。而學業情緒與自我效能之間有正向關係（江文璋，2015；謝螢妮，2015；吳尚祈，2014）。歸納上述可知，對於正向學業情緒、期望價值與生涯自我效能之研究大多為單向影響之研究，除此之外，同時對正向學業情緒、期望價值與生涯自我效能的研究不多，因此，本研究除了探討期望價值、正向學業情緒與生涯自我效能之關係外，再將正向學業情緒設為中介變項，去探討期望價值是否能透過正向學業情緒之中介效果而影響生涯自我效能，此為本研究的研究目的之五。

## 第二節 研究目的與研究問題

根據上述研究背景與動機，本研究欲探討高職生期望價值、正向學業情緒與生涯自我效能之關係，希望可以藉由研究來協助教育現場，以了解高職生對於其就讀類群的期望價值和生涯自我效能之關係，並了解他們在學習過程中的情緒狀況。

### 一、研究目的

- (一) 探討高職生在期望、價值、正向學業情緒與生涯自我效能之現況。
- (二) 探討高職生之背景變項(性別、年級、就讀類群)對期望價值、正向學業情緒與生涯自我效能之差異情形。
- (三) 探討高職生的期望價值、正向學業情緒與生涯自我效能之相關情形。
- (四) 考驗本研究所建構「生涯自我效能模式」是否適配，並分析高職生期望價值與正向學業情緒分別對生涯自我效能的直接效果及期望價值對正向學業情緒之直接效果。
- (五) 分析高職生正向學業情緒在期望價值與生涯自我效能間之中介效果。

### 二、研究問題

- (一) 高職生期望價值、正向學業情緒與生涯自我效能之現況為何？
- (二) 高職生之背景變項(性別、年級、就讀類群)對期望價值、正向學業情緒與生涯自我效能之差異情形為何？
- (三) 高職生的期望價值、正向學業情緒與生涯自我效能之相關情形為何？
- (四) 本研究所建構之「生涯自我效能模式」是否具適配度？高職生期望價值與正向學業情緒分別對生涯自我效能是否具有直接效果？高職生期望價值對正向學業情緒是否具有直接效果？
- (五) 高職生正向學業情緒在期望價值與生涯自我效能間是否具有中介效果？

### 第三節 名詞釋義

#### 一、期望價值 (expectancy-value)

本研究所稱的期望價值 (expectancy-value theory) 為 Eccles 等人 (1983) 提出的期望價值, 將其定義為學生對於學業成功的期望以及學生知覺學業的價值在學業成就上所佔的重要性。

研究中所使用的期望價值量表是修改自高千惠 (2010) 之期望價值量表, 將期望價值分為期望信念(課業期望)與價值信念(課業價值)兩部分來探討, 其中期望信念包含了成功期望、對特定課業的自我概念及對課業困難知覺等三面向; 價值信念包含了內在價值、重要性以及效用性等三面向。在此分量表得分越高則表示期望、價值各面向程度越高。

#### 二、正向學業情緒 (positive academic emotions)

學業情緒為學習者在學習的過程中, 根據自己的認知去評估後所產生的情緒, 也就是學習者對於學習的活動或成果所產生的各種情緒 (Pekrun, 2000)。Pekrun 在 2002 年的研究中將情緒分成兩種面向, 分別是激發(activation)及抑制(deactivation), 其中激發是指激發活動當下的持續。本研究針對研究目的, 將正向學業情緒定義為學生對於學習活動後所產生的情緒, 屬於回顧的學業情緒並希望活動能夠維持下去, 故本研究只探討正向學業情緒中的愉悅、自豪以及滿足等三種情緒。

本研究參考黃豐茜 (2010) 研究中之學業情緒量表加以改編, 其量表是改編於 Pekrun (2005) 之學業情緒量表, 主要為測量學習者評估學習相關活動或結果所產生的情緒。受試者在各學業情緒分量表中所得分數越高, 表示該項學業情緒越強。

#### 三、生涯自我效能 (career self-efficacy)

生涯自我效能(career self-efficacy)一詞是由 Bandura (1977) 社會學習理論



中的自我效能理論而來。Hackett 和 Betz (1981) 最早將 Bandura 的自我效能觀念應用在生涯相關的領域上，而發展出生涯自我效能理論，並且當自我效能理論運用於生涯領域時，都統稱為生涯自我效能。生涯自我效能為個體對於自己的生涯能力的自我評價，也就是個體是否有能力去完成一件任務的信念 (Betz & Hackett, 1981)。因此，本研究所指的生涯自我效能係指高職生對於自己就讀之類科的生涯能力自我評價，本身對於問題解決與生涯發展的信心程度。

本研究所使用之生涯自我效能量表為賴慧燕 (2016) 所編製之量表，其內容針對高職生設計，主要區分為五大向度：自我了解與評估、計畫未來之能力、目標選擇之能力、資料蒐集之能力及問題解決之能力。受試者在各生涯自我效能分量表中得分越高，表示其生涯自我效能程度越高。

#### 第四節 研究範圍與限制

##### 一、研究範圍

本研究擬採問卷調查法，基於研究樣本取得之方便性及研究成本考量，以便利抽樣的方式，以中南部地區（苗栗、台中、彰化、台南及屏東）的公、私立技術型高級中等學校中農業群（造園科、森林科、畜產保健科、園藝科）、餐旅群（觀光事業科）、電機與電子群（電子科、資訊科）、外語群（應用外語科英文組、應用外語科日文組）及食品群（食品加工科），五個類群、十個科別之二年級和三年級學生為研究對象。

##### 二、研究限制

###### （一）研究對象的限制

本研究對象僅以六間中南部地區公、私立技術型高級中等學校中農業群（造園科、森林科、畜產保健科、園藝科）、餐旅群（觀光事業科）、電機與電子群（電子科、資訊科）、外語群（應用外語科英文組、應用外語科日文組）及食品群（食

品加工科)等五個類群，十個科別之二年級與三年級學生為研究對象，受限於樣本數量考量，僅採取便利取樣，故研究結果無法推論至其他群科和其他縣市之學生。

## (二) 研究變項的限制

本研究僅探討期望價值與正向學業情緒對生涯自我效能之影響，而影響生涯自我效能是否還有其他因素，本研究尚無法針對所有因素深度研究，故本研究結果不宜過度延伸解釋。

## 第二章 文獻探討

本章透過文獻資料的蒐集分析與整理，將針對期望價值、正向學業情緒以及生涯自我效能，這三變項進行文獻探討與整理，以作為本研究之研究基礎與理論依據。本章共分為四小節，第一節為期望價值理論與其相關研究；第二節為學業情緒理論之定義與其相關研究；第三節為生涯自我效能理論與其相關研究；第四節則為期望價值、正向學業情緒與生涯自我效能相關研究。

### 第一節 期望價值理論與其相關研究

#### 一、期望價值理論

Eccles 等人於 1983 年提出期望價值理論 (expectancy-value theory)，認為個體完成任務會受到他對這一任務成功可能的期望 (expectation of success) 以及個體對這任務所認為的價值，也就是主觀的活動價值 (subject task value) 而決定。廖主民 (2004) 將期望價值定義為個體對於活動的成功預期以及個體賦予活動的價值。Eccles 和 Wigfield (1995) 將期望價值理論分為課業期望，或稱期望信念 (expectancy beliefs) 以及價值信念 (value beliefs) 兩大核心，其中期望信念又包含了對成功的期望 (expectancy for success)、對特定課業的自我概念 (task-specific self-concept) 以及對課業困難的知覺 (perceptions of task difficulty)；價值信念則包含了重要性 (attainment value)、內在價值 (intrinsic-enjoyment value)、效用性 (utility value) 以及代價等四種價值成分。以下針對期望信念與價值信念的定義介紹如下：

#### (一) 期望信念 (expectancy beliefs)

在教育大辭書中查到的期望指的是對自己能力和成功的預期想法，一個成功

期望很高的人比較能相信自己在將要發生的任務中會有好的表現，也包含了個人的能力知覺和個人對目前工作能力的評估，當評估後覺得自我能力越好，越能肯定完成任務。Eccles 等人（1983）將期望定義為，對於將要來臨的學習，知覺能獲得成功的可能性，認為期望信念是影響個人行為選擇和表現的動機來源，並指出期望信念包含了成功期望、特定課業的自我概念以及對課業困難的知覺等三面向。以下分別介紹此三面向的意涵（Eccles et al., 1983 ; Eccles & Wigfield, 1995）。

### 1. 成功期望

個體對於自己能否成功完成課業或某個任務的可能性之預期與評估，其中包含了長遠的期望以及立即的期望。Eccles 等人（1983）認為成功期望是一種自我能力概念的表現方式，而能力評估的自我概念會去影響個體的成就行為和選擇工作。當個體的成功期望越高，則參與活動之可能性越高；反之，若個體對於某活動的成功期望越低，則參與此活動的可能性越低。成功期望是預測個人工作選擇和行為表現的重要指標之一。

### 2. 特定課業的自我概念

從事某項特定活動或課業時，個體對於需要付出多少努力才能成功達成的自我知覺。當個體知覺參與某活動的成功率高時，就有比較高的可能性去參與這項活動。這是需要透過觀察的一連串過程和個體對自己和對他人的行為解釋，個體去完成某任務的能力或完成合適自己行為能力的評估，是成就行為的重要因素之一(李玉琳、廖主民，2005)。例如當高職生覺得學習自己所選擇之類科，經過努力學習後，自己的能力會有所提升，對於將來的目標是有所幫助的，那他們參與課堂上的活動意願會更高。

### 3. 對課業困難的知覺

個體認為某一課業或活動的簡單與困難程度，也就是個體需要付出多少努力才能成功的知覺。當個體知覺某樣活動較為困難且需要較多的努力才能成功完成，就比較可能選擇逃避或不去執行這項活動；反之，若個體覺得活動的成功率

高，相較之下可以付出較少的努力，則較可能選擇這項活動。例如當高職生認為在自己所就讀的類科上要有好的生涯發展卻需要付出較長的時間及較多的努力時，他們就會選擇逃避學習。

## (二) 價值信念 (value beliefs)

價值信念是期望價值理論中另一個重要核心。Eccles 等人 (1983) 將價值定義為個體對參與活動所知覺的重要程度，或是說個體對參與活動的價值觀。Eccles (1983) 認為個體會從事某項活動與個體對這活動的價值有關，也會因為知覺沒有價值而避開工作。Eccles 等人 (1983) 提出價值信念包含了成就價值(重要性)、內在價值、效用價值(效用性)以及代價等四種價值面向。高千惠 (2010) 研究中指出在課業價值的四個主要成分當中，重要性、內在價值、效用性較能代表課業價值的正向因素，代價屬於負向因素，所以過往的研究多採用這三個面向，較少用代價的部分。因此，本研究中的價值信念不將代價列入考慮，只針對重要性、內在價值以及效用性進行研究，以下分別介紹這三種價值面向的意涵。

### 1. 成就價值(又稱重要性)

成就價值指的就是個體成功的完成特定活動的重要性 (Eccles et al., 1983)。若個體參與某活動，從中可以讓自己更清楚的認定自我，並且個體可以因為活動而滿足自我意識，形成更完整的自我評價時，成就價值就會成為個體參與這活動的主要原因(李玉琳、廖主民，2005)。例如當高職生進行該類科專業課程學習時，認為學習後對於生涯發展是有益的，則會讓學生覺得有成就感，那學習對於學生來說就是重要的且有意義。

### 2. 內在價值

內在價值又稱內在興趣，Eccles 等人 (1983) 將其定義為個體在從事某項任務中所得到的樂趣，當進行某活動越能感到樂趣，個體就會給予此活動較高的價值。一般來說，個體會去選擇從事某活動，大多是因為個體本身興趣的關係，所以興趣會是選擇活動的重要因素(李玉琳、廖主民，2005)。例如當高職生對於

自己所選擇之就讀類科是感興趣的，則學習該類科專業課程意願就會提升，認為學習是有價值的。

### 3.效用性

Eccle 等人（1983）將其定義為個體所參與的活動取決於與目前或未來目標的關聯程度，也就是個體參與此活動是因為該活動對個體有幫助或是有需要，又稱作外在價值、實用價值。有時對個體而言，原本所要面對的活動是沒有興趣的，但因為該活動對將來目標的重要性，因此能夠重視、努力完成活動。例如當高職生在學習該類科專業課程時，能夠了解這樣的學習活動對於生涯發展是有幫助的，那此學習的效用性對於高職生就是有價值的。

由上述可以得知，期望價值理論是以期望信念與價值信念兩大概念為主。當個體決定從事某活動時，期望信念和價值信念就會影響個體是否參與此活動，也就是說一個人是否從事某活動，會受到自己的能力以及對這項活動價值而影響。而本研究也將參考高千惠（2010）研究中的期望價值量表，將期望價值分為期望信念與價值信念兩面向去探討，而期望信念包含了成功期望、特定課業的自我概念、對課業困難的知覺，價值信念包含了重要性、內在價值以及效用性等共六個面向。

## 二、期望價值相關研究

### （一）性別

歷年來有許多學者對於期望價值進行研究，林世名（2013）的研究中指出不同性別的中學體育班學生在期望價值上有顯著差異，其中男生持有的能力期望、自我概念、重要性、內在價值及效用性皆顯著高於女生。林文心（2012）研究中指出國中生男、女在數學科的課業期望與課業價值之平均數有顯著差異，表示男生在課業上期望價值高於女生。高千惠（2010）研究針對中學生的英語科做探討，指出不同性別的中學生在英文科的期望價值上有顯著差異，女生持有成功期望、自我概念、難度知覺、內在價值及效用性皆顯著高於男生。陳思羽（2007）

研究以舞蹈系大學生為對象進行研究，發現能力的自我概念是女生會高於男生，但在價值信念上則無顯著差異，可能是因為舞蹈班的女生多於男生太多而同質性太高。謝沛樺（2007）研究以中學體育班學生為研究對象，研究結果發現中學在英文科的重要性、內在價值、效用性都是女生顯著高於男生。楊珮妤（2005）以國中體育班學生為研究對象，研究結果指出，在重要性、內在價值與效用性上皆是女生顯著高於男生。林章榜（2004）研究以不同性別的國小、國中、高中生為對象，探討運動期望價值的關係，結果顯示出男生在運動期望與價值會高於女生。但邱皖珍（2007）的研究以體操選手為研究對象所得之結果卻不同，指出不同性別的選手在期望價值上均無顯著差異。

## （二）年級

高千惠（2010）研究中指出不同年級的中學生在英文科的期望價值上有顯著差異，二年級學生的自我概念會高於一年級的學生。林雪萍（2005）以國小四、五、六年級學生為研究對象，結果指出價值信念與能力期望都是四年級高於五、六年級，但在工作困難度部分則是無顯著差異。楊珮妤（2005）以國中體育班學生為研究對象，研究結果指出，國一生在內在價值層面較高，國三生在代價層面較高。李旻樺（2002）探討高中生之自我效能、成功期望、學習任務價值與課業學習動機調整策略之研究，其研究指出高三生的學習任務價值與成功期望會高於高一、高二學生。從前述研究結果可知，年級愈高能力概念與學習價值會高於同一教育階段較低的年級。

綜合上述可以得知，歷年來有許多研究將性別與年級納入背景變項，去探討不同性別與不同年級對期望價值之影響，從過去研究中可以發現不同性別與不同年級皆在期望價值上有顯著差異。然而從過去的研究中可以發現許多著重於體育班、數學科、英文科或是舞蹈科的研究，卻沒有針對高職生就讀類群的期望價值去做探討，並且，過去的研究多將期望價值分為期望信念與價值信念做探討，因此本研究也將期望價值分為期望信念與價值信念兩面向做分析，針對高職生期望

價值去進行研究，並以性別、年級、就讀類群為背景變項，加以探討。

## 第二節 學業情緒理論之定義與其相關研究

本節分為兩個部分，第一部分先介紹學業情緒理論之定義；第二部分，介紹學業情緒理論之模式；第三部分介紹正向學業情緒相關研究。

### 一、學業情緒理論之定義

學業情緒為個體在學習的過程中，根據自己的認知去評估後所產生的情緒，也就是個體對於學習的活動或成果所產生的各種情緒 ( Pekrun, 2000 )。賴英娟、巫博瀚 ( 2016 ) 研究將學業情緒定義為學生在學習活動與過程中所產生的情緒感受。賴英娟 ( 2013 ) 研究將學業情緒定義為學習活動和學習過程中所衍伸出來的情緒感受。鄭依婷 ( 2007 ) 研究將學業情緒定義為學生經由學業情境過程中所激發的情緒。學業情緒有廣義及狹義兩種定義，廣義的學業情緒是指個體經由內在及外在的認知去評估後所產生與學習活動相關的情緒，例如學習感到愉悅或討厭；亦或是學習的成果所產生的情緒，例如成功而感到希望或失敗而感到羞愧。狹義的學業情緒是指任何與學業成就有關的情緒，例如對學習結果的成就或是因失敗所產生的情緒 ( Pekrun , 2000 )。

Pekrun ( 2000 ) 研究中指出學習過程中所產生的情緒非常多種，比如說學習過程中遇到問題都可以解決而產生的愉悅(enjoyment)、自豪(pride)、放鬆(relief)、希望(hope)，或是遇到問題都無法解決，經常失敗而產生的生氣(anger)、焦慮(anxiety)、無望(hopelessness)、羞愧(shame)等。

Pekrun ( 2000 ) 以價向(valence)作為分類依據，將學業情緒分為正向(positive)及負向( negative )，並依照參考時間的不同將情緒分為現在的(concurrent)、回顧的(retrospective)、預想的(prospective)，其中現在的情緒指的是學習進行當中的情緒；回顧的情緒指的是透過學習活動後所產生的情緒；預想的情緒指的是尚未進



行學習活動之前，經由評估與學習相關的活動和結果所產生的情緒。Pekrun (2000) 又依照參考的情境架構不同而分成個人(individual)；又稱自我相關的(self-related)與社會(social)兩種。最後以 Pekrun 上述的分類標準，依照價向、參考時間、參考情境架構的不同將學業情緒整理分類，如下表 2-1。

表 2-1

**學業情緒理論之分類**

		正向(positive)	負向(negative)
自我相關的 (self-related)	現在 (concurrent)	愉悅(enjoyment)	厭煩(boredom)
	回顧的 (retrospective)	愉悅(enjoyment)	悲傷(sadness)
		滿足(satisfaction)	失望(disappointment)
		放鬆(relief)	羞愧(shame)
	預想的 (prospective)	自豪(pride)	罪惡感(guilt)
		愉悅(enjoyment)	憂慮(anxiety)
	希望(hope)	無望(hopelessness)	
社會的 (social)	感激(gratitude)	生氣(anger)	
	同理心(empathy)	嫉妒(envy)	
	崇拜(admiration)	輕視(contempt)	
	同情(sympathy)	反感(antipathy)	
	愛(love)	討厭(hate)	

資料來源：引自簡嘉菱(2009)。自我決定動機與學業情緒模式之探討，頁 30。

除了上述的分類依據，Pekrun 在 2002 年的研究中又發現了情緒有另一向度，因此再將情緒分成兩種面向，分別是激發(activation)及抑制(deactivation)，此兩種面向與正、負向情緒一樣重要，其中激發指的是激發活動當下的持續；反

之，抑制則是抑制當下活動的持續。將正、反向與激發和抑制相互加乘之後，可以將學業情緒分成四類(引自李俊青，2007)。

#### (一)正向激發情緒(positive activating emotions)

正向事件會引發正向激發情緒，能夠對當下的學習有益之外，還可以進一步激發學習者持續進行學習，例如：學習時感到愉悅。

#### (二)正向抑制情緒(positive deactivating emotions)

負向事件的停止而引發正向抑制情緒的產生，例如：考完試後感到放鬆或放心。這種情緒會對當下的學習有益，但會延緩學習的持續性，會降低學習動機的形成，以長遠來說，還是可以增強下一學習階段。

#### (三)負向激發情緒(negative activating emotions)

此類情緒會激發學習者產生較強烈的動機去克服、解決學習當下所遇到的難題，或是投入更多的努力以避免因為失敗結果所產生的憂慮。例如：生氣、焦慮。

#### (四)負向抑制情緒(negative deactivating emotions)

當學習者自己沒有能力去改變學習活動、結果或是沒有意願去改善時，就會產生負向抑制情緒，例如：無望或厭煩。此類情緒不論短期或是長遠來看，都會對學習造成不良的影響。

由上述可知，個體面對學習活動時會有不同的學業情緒產生，而學業情緒又可以分為正向與負向、激發與抑制四種。個體雖然面對同樣的學習活動，但在不同的時間就可能會有不同的情緒產生，若是能夠了解學生學習當下所產生的情緒，或許就可以預估學生在學業上的表現，以及未來在進行相關學習活動的態度及狀況。若對於高職生學習的情緒有所了解，則可以預估學生對於該科學習行為之表現及遇到困難或問題時的應對態度。本研究針對研究目的，希望能夠依照學生學習後的情緒加以探討，並能刺激往後學習的動力，因此將學業情緒定義為學生經學習後回顧學習活動所產生的學業情緒，並著重在正向學業情緒（愉悅、自豪、滿足）為探討主軸。

## 二、學業情緒理論之模式

除了學業情緒的分類之外，Pekrun (2000) 還進一步將學業情緒統整出一個理論模式，Pekrun 提出了學業情緒的理論模式，如圖 2-1。學業情緒理論模式分為控制-價值模式和認知-動機模式，這兩個理論模式加以整合後，清楚的說明學業情緒在學習歷程的重要關係。影響情緒的變項有遺傳、生理、環境以及認知，其中遺傳跟生理是不能透過教育研究者而改變的，所以不是研究的重點，但環境和認知評估是可以透過課程或是社會環境去加以改變，因此多數研究者的重點都會放在環境與認知評估對學業情緒的影響之中(江家豪，2014)。以下針對這兩種模式加以解釋說明( Pekrun,2000 ; Pekrun, et al., 2002 )。

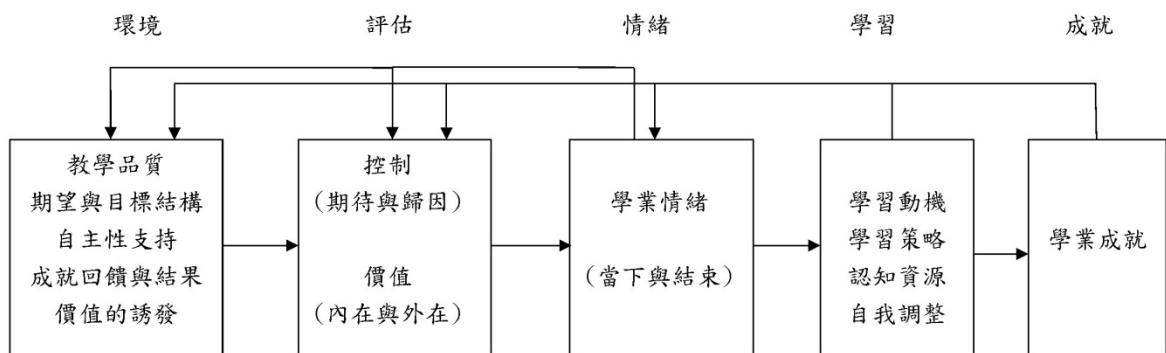


圖 2-1 學業情緒理論模式圖

資料來源：Pekrun, R., Goets, T., & Titz, W. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2),102.

### (一)控制-價值模式

此模式是在探討學習情緒的前因變項，個體因為環境因素而透過價值和控制的相關認知評估，進而影響到學業情緒。其中「控制」指的是個體對於其表現與結果之影響力；「價值」指的是個體看待自己行為表現與結果之程度( Pekrun, 2002 )。控制相關的認知包含了個體自我能力的評估、成敗的歸因以及對因果的

預測。Pekrun ( 2002 ) 將因果的預測分成三種型態，分別是行動-控制期望 (action-control expectancies)：學習者藉由開始從事學習活動，加以評估可能出現的適切行為；行動-結果期望(action-outcome expectancies)：學習者對於行動後的結果預測；情境-結果期望(situation-outcome expectancies)：指在尚未採取任何行動下，預測情境和結果之間的關係。價值相關的認知則包含了環境、行動及結果經過學習者評估後，對其產生內在價值及外在價值；內在價值指的是情境、行動及結果本身；外在價值指的是額外的價值結果收穫。

而影響到個體評估的環境因素有教學品質、期望與目標結構、自主性支持、成就回饋與結果及價值的誘發 ( Pekrun, 2007 )。針對這五個環境因素分別介紹如下(引自李俊青，2007；薛杏秋，2017)。

### 1.教學品質

塑造出刺激的學習環境、提供適合的學習教材以及給予情感的、訊息的支持。在適合學生的教學下，學生會感到學習愉悅，而這樣的情緒可以延伸到學習相關的活動，因此教學的品質會與學生的情緒有關，好的教學品質可使學生產生正向的學業情緒，有助於學生學習。

### 2.期望與目標結構

社會上對於成功和失敗的定義會影響學習者對於成就價值的評估。當期望較高時，成就價值可能就較高。Pekrun ( 2000 ) 指出預期成功機率下降時，高的期望就會增加負面的學業情緒，例如焦慮或是無望。

成功或失敗的期望與標準可能由目標結構來訂定，目標結構可以分成三類，分別是競爭性的目標結構、合作目標結構、個別目標結構。競爭性的目標結構當中一定會有勝有敗。合作目標結構當中，學習者的成功會是與小組或他人共同達到的。個別目標結構則表示著學習者的成功將取決於自身。

目標結構對於自我有關的或社會的學業情緒皆有影響，舉例來說，競爭性的目標結構當中一定會有勝有敗，勝者會感到希望及自豪，敗者則是焦慮及慚愧，

但同時可能會因為社會比較而產生崇拜或嫉妒( Pekrun, 2000 )。

### 3.自主性支持

學習者有能力去調整自己的活動時，自主性可以使學習者對於學習和表現產生愉悅情緒，這對於能力與能力相關情緒的發展很有益，可以提高學習動機。

### 4.成就回饋與結果

當成功或失敗所產生的正向情緒：喜悅、希望，或負向情緒：失望、慚愧等，會被學習者作為能力與控制相關的評估，最後促進成功和失敗相關情緒的發展。

### 5.價值的誘發

價值的誘發可以藉由不同的管道來形成，例如口頭直接傳遞，或是透過他人行為間接地傳達。

由上述可知，環境因素對於學業情緒有很大的相關性，而價值與控制的認知評估是環境和學業情緒之中介，也就是說環境因素會透過價值及控制相關認知評估而對學業情緒產生影響，三者之關係如圖 2-1。

## (二)認知-動機模式

此模式是在探討影響學習情緒的後果變項，說明學業情緒如何透過學習變項，如認知和動機來影響學業成就，並認為學習動機、學習策略、認知資源以及自我調整等，這些機制是情緒對學習與成就作用的中介 ( Pekrun, 2002 )，分別介紹如下。

### 1.學習動機

Pekrun 等人 ( 2002 ) 所指的學習動機多指興趣、努力和意志力，並認為學習者的情緒可以使學習活動、學業動機或是意志力促發、持續以降低。比如說：當學習者成功時通常會有正向情緒，此時學習者會覺得是因為自己的能力足夠或是努力夠多，而使學習的動機持續下去，甚至更強烈。

### 2.學習策略

正向情緒可以使學習者對於學習活動有更多的創意想法和有系統性、創造性

和彈性的解決問題方式；反之，負向的學習情緒可能會引起比較不知變通的學習反應和方式。

### 3. 認知資源

正向或負向情緒很容易佔據一個人的注意力，可能會產生與學習活動無關的想法，或是為了應付活動而減少認知資源可使用，進而影響學習。

### 4. 自我調整

學習者以彈性的方式來監控或評估自己的學習歷程，並會因應活動的需求去執行的一種適應性的學習策略。例如正向情緒可以促進自我調整，但負向情緒反而會使學習者依賴外在協助(Pekrun, 2002)。

因此，學業情緒會透過學習動機、學習策略、認知資源以及自我調整等變項而影響學習者的行為表現，三者之關係如圖 2-1。

由上述得知，個體會因為環境因素(教學品質、期望與目標結構、自主性支持、成就回饋與結果、價值的誘發)透過價值與控制的相關認知，進而影響學業情緒，而學業情緒又會透過認知與動機等機制進而影響學業成就。正向的學業情緒可以使學習者對於學習上有更多的興趣，並能有效的解決問題和能夠促進自我調整，讓學習的動機持續下去，因此本研究聚焦在愉悅、自豪、滿足等三種正向學業情緒探討。

## 三、正向學業情緒相關研究

過去針對學業情緒所做的研究大多和學業成就與學習投入相關，並且同時探討正向與負向學業情緒，找到與本研究相關之研究有蔡旻真(2008)研究不同性別與年級的國小學生之學業情緒，其結果顯示女生國小學童在自豪與希望情緒上顯著高於男生，而四年級的學生在自豪與希望學業情緒上顯著高於六年級。陳宜宏(2015)研究是以大學四年級的學生為研究對象，探討其學業情緒對就業認知與就業態度準備度的關係，研究指出不同性別與不同就讀學院的學業情緒皆對就業認知有顯著差異，不同就讀學院之學業情緒對就業認知，在就業機會、職

業價值與工作能力上會有顯著差異，在就業機會層面，人文學院、商管學院的學業情緒對就業認知會高於工程學院與設計學院，在職業價值層面，就讀學院其他的學業情緒對就業認知高於工程學院，在工作能力層面，就讀人文學院、商管學院的學業情緒對就業認知會高於工程學院。以性別來看，職業價值和工作能力層面女生的學業情緒的就業態度會高於男生。林冠竹（2015）研究以八年級國中生為研究對象，探討在國文科上的學業情緒與學業倦怠的關係，研究指出性別在正向學業情緒(愉悅、自豪以及希望)上無顯著差異。賴英娟（2013）研究以國中生八年級為研究對象探討學生在數學科上的學業情緒，其中指出在正向激發情緒(樂趣)方面，男生顯著高於女生。

由上述可以得知，不同性別對於學業情緒有不同的研究結果，在國文科性別未有顯著差異，而在數學領域上男生有著較佳的正向學業情緒。同時，不同就讀學院學生的學業情緒也有所不同。本研究將此假設在高職生的不同性別、年級與就讀類科上，探討高職生的正向學業情緒是否也會有顯著差異。

### 第三節 生涯自我效能理論與其相關研究

本節分為三個部分，第一部分先介紹生涯發展定義與相關理論；第二部分，介紹自我效能的定義及內涵；第三部分，介紹生涯自我效之意涵及其相關研究。

#### 一、生涯發展定義與相關理論

「生涯」(career)一詞是指生活中各種事件的歷程，統合了一個人一生中各種職業與生活角色，由此表現出個人獨有的自我發展組型（翁若雲，2011）。而「生涯發展」是指當一個人準備或將選擇某個行業並進入這一行業之中，去適應這行業的各種規則與要求，以及在所選之行業中所扮演和學習的角色，逐漸由較低層級升遷發展，成長進步到較高層級的歷程。這是一種連續、動態的發展歷程，個體會經由這一歷程中去找到自己的生涯型態和目標，也會做出許多生涯決定

(謝雅棻, 2009)。亦即在這一個過程中, 如果個體可以了解自己, 提早為自己的將來做準備, 做出適合自己的抉擇, 那其生涯發展將會更加的順利。然而, 高職生正處於 Erikson (1980) 所提出的青春期的自我認同危機中, 在這個階段中的學生對自己將來的升學規畫要有所了解, 並對於自己想從事的行業要有所認識, 學生可以經由生涯發展認知或能力的培養, 對於未知的道路能有所應變 (羅逸群, 2007)。眾多學者會將生涯發展理論重點放在青少年階段, 因這階段正是要面對生涯決定與確定未來方向的時期 (張瑄芝, 2011)。生涯發展理論眾多, 如 Ginzberg (1951) 的生涯發展理論、Havighurst (1953) 的生涯發展任務論、Super (1957) 的生涯發展階段論、Gottfredson (1981) 的職業抱負理論等, 以下就符合研究內容, 故針對 Ginzberg (1951) 和 Super (1957) 這兩位學者的理論進行探究。

#### (一) Ginzberg 等人的生涯發展理論

Ginzberg 等人於 1951 年提出生涯發展理論, 將生涯發展、職業選擇視為一種過程, 而過程中的每一個決定都是環環相扣的, 並且外在的社會環境、價值觀念、人格特質、工作成就、個人身心發展等都會對這過程有所影響。Ginzberg 等人將生涯發展分成三個階段: 幻想期(十歲以前)、嘗試期(十一歲至十七歲)、實際期(十八歲以後)。幻想期屬於兒童階段, 此階段的兒童會模仿成人, 從此可以反映出兒童初步的興趣與價值判斷。嘗試期是兒童剛進入青少年的階段, 會逐漸了解職業選擇與自己的興趣、能力和價值觀相關。實際期則是青少年要進入成年的階段, 此時已經可以將能力和興趣統合, 以現實面去考量, 價值觀也更進一步發展, 對於職業的選擇更精確 (陳美珍, 2017)。而本研究是以高職生二年級與三年級為對象, 此階段的學生多屬於嘗試期階段, 因此針對嘗試期階段再加以介紹, 可再區分為四個時期 (引自楊依雯, 2010)。

##### 1. 興趣發展期(十一至十二歲)

此階段的孩子會開始發覺自己的興趣所在, 停止幻想, 可以透過學校活動、



同儕相處、觀察父母工作等方法來探索、了解自己的興趣。但因這階段的孩子還缺乏判斷力，常以自身的興趣作為判斷。

## 2. 能力期(十三至十四歲)

此階段的青少年開始將自己的興趣與各項職業相關的活動做連結，並培養自己的興趣，青少年對自己和未來的觀感越接近於現實。

## 3. 價值期(十五至十六歲)

此階段的青少年因對於職業價值開始有了瞭解，在生涯抉擇時會將自己的目標和價值觀列入考慮。

## 4. 轉型期(十七至十八歲)

此階段的青少年會開始思考現實層面的問題，例如在生涯選擇上會將工作薪資、畢業後是否繼續升學等問題列入考量，會對自己的未來有所規劃，多方收集資料，訂定自己生涯的方向。

從上述可以得知，高職生正處於嘗試期，此階段的學生對於將來的職業發展會有更明確的方向，會將自己的興趣、價值觀與現實層面綜合考量，已訂定出自己的生涯方向。

## (二) Super 的生涯發展階段論

Super (1957) 將 Ginzberg 等人的生涯發展理論延伸，認為生涯發展的每一階段過程是息息相關的，其過程中有固定的型態，並且可以預測動態的過程。不同於 Ginzberg 的理論，Super 將生涯發展分成五個連續階段，分別為：成長期(四至十四歲)、探索期(十五至二十四歲)、建立期(二十五至四十四歲)、維持期(四十五至六十四歲)、衰退期(六十五歲以後)，並且這五個階段下又分別分為數個子階段，每一階段都有需要完成的任務，每一階段都是環環相扣的，皆會影響個體後續的發展。然而，高職生正處於探索期階段，這一階段的生涯發展任務主要為自我概念與職業概念，開始將個人的想法與周遭的事物做連結，去認識各種職業內容並了解自己的興趣與偏好，以確定自己未來的職業方向及生涯方向。探索期又

可分為三個子階段( Super, 1990 )。

#### 1. 試探期(十五至十七歲)

綜合自己的興趣與職業的理解，並考慮自己需求、能力、價值，對於想做的職業能有清楚想法，並將職業偏好具體化。

#### 2. 過渡期(十八至二十一歲)

開始接受專業的訓練，或是進入就業市場，考慮現實的狀況，企圖展現自我概念，並縮小選擇範圍，對於目標有特定性。

#### 3. 嘗試並初步承諾期(二十二歲至二十四歲)

已經確定一較為適當的領域，進入職場後努力工作，試圖將工作穩定長久，此過程不斷的嘗試、努力、修正，最後確定個人的職業發展方向。

從上述可以得知，高職生正處於探索期，此階段的學生對於自己開始有更深入的了解，並透過外在與內在的互動，開始建立自己的價值觀、生涯目標，而對於自己將來所要從事的職業有更明確清楚的方向與規劃。

### 二、自我效能的意義及內涵

自我效能(self-efficacy)一詞最早出現在 Bandura ( 1977 ) 社會學習理論中，Bandura 認為自我效能是根據個體所擁有的技能，加上個體所面對的外在環境下，對自己多能因應某種情境的判斷，為一種信念。而個體自我效能，不但與努力行為的存在與否有關，同時也與個體為達成某目的所付出的努力程度有密切相關。自我效能影響個體面對一項任務的態度、行為表現、面對失敗的反應以及歸因，當個體擁有高度的自我效能，其認為自己較有可能成功，自信心也會增加，會努力的去完成目標；反之，如果個體自我效能較低時，個體比較會懷疑自己的能力是否足夠完成任務，進而影響到行為表現，遇到困難時也較不容易堅持，容易逃避放棄 (張瑄芝，2011)。

Bandura ( 1977 ) 在其《社會學習理論》(Social-Learning Theory)書中提到自我效能預期的三個面向：難度、強度以及推論性，而此三個面向皆會影響個體評

估自我效能的程度。其中難度指的是個體對於事物感受的困難程度，每個人對於事情的看法不同，有人將一件事情想得很容易，有人卻會想得很困難；強度指的是個體對於一項事務能完成的信心程度，有些人對自己很有信心，覺得自己可以完成，有些人卻會覺得自己無法完成，沒有信心；推論性則是指個體所預期的成功信念能否由某一事務推論到另一事務上(引自田秀蘭，2003)。另外，Bandura (1977) 也提出影響自我效能的因素有成就表現、語言說服、替代經驗，以及情緒激動，針對這四種來源之意義分別敘述如下。

#### (一) 成就表現

個體所經歷的成功經驗。當個體所經歷的成功經驗越多，則自我效能會越高；反之，若個體所經歷的失敗經驗多於成功經驗，則自我效能越低，會影響往後的行為表現。

#### (二) 言語說服

從他人的言語表現中，例如，言語鼓勵、給予建議等，使個體相信自己可以克服困難或推測自己可能完成挑戰的程度。

#### (三) 替代經驗

不必經由實際的操作經驗，而是經由他人類似的經驗上推測自己可能成功完成挑戰的程度，個體會透過對於他人狀況的觀察，從他人身上找尋相似的經驗，做為參考，又或是經過比較之後，覺得他人都可以了，我一定也可以，而提高自我的自我效能。

#### (四) 情緒激動

為個體生理與心理的自然反應，當個體受到刺激時，時內分泌激素會作用而影響到個體情緒，此時情緒開始激動，適當的情緒狀態對於目標的成功預期也會越高，但情緒太高或太低都可能造成行為表現不如預期。例如，當個體存在於壓力之下，會經由生理和心理的反應，來評估自己是否可以應對壓力，若是壓力的情境過大，使個體產生高度的情緒激動，那將會影響其行為表現該有的水準，自

我效能則會降低。

並且，上述四種因素會影響到個體的行為，影響情況有趨避選擇(avoidance vs. approach)、行為表現(performance)、持續力(persistence)，分別敘述如下(引自劉怡伶，2012)。

### 1.趨避選擇(avoidance vs. approach)

個體在選擇之前，會先評估任務是否在自己可以勝任的範圍內，避免選擇超出自己能力的任務。

### 2.行為表現(performance)

當個體有較高的自我效能下，其在面對困難或挑戰時，焦慮感會較少，行為表現也會比自我效能低時積極；反之，如果個體擁有較低的自我效能低，其在面對困難或挑戰時，會感到過度的焦慮而影響其行為表現水準。

### 3.持續力(persistence)

自我效能較高的人，在遇到困難或阻礙時，會有較正向的情緒，相信努力就會成功，願意持續努力克服困難；反之，自我效能低的人則容易在遇到困難的時候自我懷疑就放棄。

Betz 和 Hackett ( 1981 ) 指出個體自我效能信念，會決定一個人在面對問題的狀況和克服困難的承受度，所以當自我效能高時，個人就會很有自信地完成任務，這助於推動潛能的發揮，並以正向的態度來面對困難；反之，當個體自我效能低時，會覺得自己的能力不夠，缺乏自信，對於問題會有恐懼而退避(翁若雲，2011)。當學生在某個向度上有高程度的自我效能時，他們會覺得自己有足夠的能力來處理現狀，而自我效能程度低的學生會懷疑自己的應變能力，覺得眼前的事情已超出自己的能力。所以自我效能可以預測學生的機能品質，當學生懷疑自己對於情境意外與挫折之應變能力，會經驗到焦慮、困惑、負向思考、全身緊張、以及令人難受的生理反應(陳奎伯、顏思瑜，2008)。

從上可知，若有較高的自我效能時，個體會對於自己做一件事情的成功有較

多的信心及把握，同時也較願意付出較多的努力，反之，自我效能低時，遇到問題時較無自信，也較易逃避，因此自我效能是會影響到個體的行為表現、選擇狀況以及遇到問題的應對能力。

### 三、生涯自我效能之內涵

生涯自我效能(career self-efficacy)一詞是由 Bandura ( 1977 ) 的自我效能理論而來的，認為自我效能會受到個人對於過去的行為表現，並經由觀察學習和自我溝通及情緒的掌握性等影響，當面對困難挑戰時，能否以過去的經驗來面對問題、適應外在，因此生涯自我效能也會受到成就表現、替代或觀察學習、言語說服或鼓勵、情感激發等四個訊息影響 (Bandura, 1997)。Hackett 和 Betz ( 1981 ) 最早將 Bandura 社會學習理論中的自我效能觀念應用在生涯相關的領域上，而發展出生涯自我效能理論，並且當自我效能理論運用於生涯領域時，就統稱為生涯自我效能，認為生涯自我效能可以預測個人的生涯行為、生涯選擇及表現等。生涯自我效能為個體對於自己在生涯發展能力上的自我評價，也就是個體是否有能力去完成一件任務的信念 (Betz & Hackett, 1981)。Taylor 和 Betz ( 1983 ) 提出生涯自我效能是指個體對於自己能否順利完成生涯決定過程中所需行為表現的信心程度。Lent 和 Hackett (1987) 認為生涯自我效能是個體對自己生涯能力的評估，並非固定的，而是會隨著環境或特定情境與個體所產生的互動行為而改變，為一知覺能力一種信念，而此信念是預測個體生涯進入行為的重要指標。Bacanli ( 2006 ) 認為生涯自我效能是個體能否成功地去選擇適合自己職業的過程。Gushue 等人 ( 2006 ) 認為生涯自我效能是個體對於他們所從事相關的職業選擇能給予承諾且有一定的自信程度。李雅婷 ( 2018 ) 將生涯自我效能定義為，個人在生涯發展過程中，對自己是否能夠成功的去完成一項任務的看法、期望以及信念。劉怡伶 ( 2012 ) 將生涯自我效能定義為，個體經由覺知自己在生涯方面的能力，進而評估自己能否成功的達成生涯歷程中之任務或對自己生涯能力的信心程度。生涯自我效能是了解生涯發展的重要關鍵，以認知取向為主的生涯理論

當中，生涯自我效能在後設認知有著重要的地位，包含影響生涯認知與生涯行為的發展歷程 (彭滋萍，2009)。

Hackett 和 Betz (1981) 指出，假如個體缺乏生涯自我效能時，對於生涯相關選擇或成就就不易感到滿意，且面對失敗經驗或生涯障礙時，便會難以堅持下去。Niles 和 Sowa (1992) 指出生涯自我效能高的人，對於生涯選擇上比較能顯現出自己的興趣，也比較有正向的態度以及遇到挫折較能堅持下去；反之，自我效能低的人，自信較低，焦點較易放在自我缺點上，面對挑戰會感到恐懼。Hackett 和 Betz (1981) 指出生涯自我效能較低的人，對於生涯相關的抉擇，焦慮感會較多，自尊心也會較低，且缺乏自信較易逃避，容易形成生涯不確定性。賴慧燕 (2016) 也指出生涯自我效能和個體對於自我的認知有高度的關係，因為生涯自我效能可以被當作一個人在生涯發展的過程當中的自我評價，是個體對於自己是否能成功達到目標的一種信念，也可以稱為自己對於生涯能力的評估。

Taylor 等人於 1983 年建立了測量生涯自我效能的量表(CDMSE)，以評估個人對於生涯選擇的投入程度，其量表內容包含正確的自我評價、蒐集職業相關資訊、規劃未來、目標選擇與問題解決等五個構面。而本研究探討生涯自我效能的工具是參考賴慧燕 (2016) 所編製的量表，其量表就是以 Taylor (1983) 建立的生涯自我效能量表為基礎，內容包含自我了解與評估、計畫未來之能力、目標選擇之能力、資料蒐集之能力與問題解決之能力等五個構面。

#### 四、生涯自我效能之相關研究

國內外有許多關於生涯自我效能的研究，其研究對象從國中到出社會的成年人都有，但為符合本研究主題，著重在探討高中職部分，而影響高中職學生生涯自我效能的因素可以分為性別與就讀職業類科，針對這兩個變項加以介紹如下。

##### (一) 性別

Hackett 與 Betz (1981) 的研究中指出，性別所造成的自我效能差異會反映在生涯決定上面，且女生的生涯自我效能相較於男生低。Gianakos (2001) 的研究

中指出，生涯自我效能的不同層面中，女生在「生涯規劃」的自我效能層面會高於男生。賴思蓉（2017）研究中指出男學生在「目標選擇」上的自我效能信心程度會高於女學生。謝森騰（2017）研究中指出中學生在不同性別下，生涯自我效能會有顯著的差異，其中女學生的生涯自我效能顯著高於男學生。賴慧燕（2016）研究將生涯自我效能分為五個層面，發現雲林縣高職男生在「自我了解與評估」、「計畫未來之能力」、「目標選擇之能力」，這三層面的生涯自我效能顯著高於高職女生。黃立立（2014）研究發現，不同性別的高中職學生，在生涯自我效能中只有「資料收集」這部分有顯著差異，且女性高於男生。

由上述研究整理中可發現，許多的研究中都提到性別對於生涯自我效能是有影響的，但在生涯自我效能中的不同面向會有不同的影響程度，可能女生高於男生，也可能男生高於女生。

## （二）就讀職業類科

劉怡伶（2012）於其研究中指出，Perez 和 Kottke 於 1992 年的研究中發現，不同科系的學生在生涯自我效能上有顯著差異。賴慧燕（2016）研究指出雲林縣不同職業類科的高職學生在生涯自我效能上沒有顯著差異。王俐尹（2013）研究中指出就讀不同類科的學生，對於生涯自我效能的感受與認知也有所不同。

由上述研究整理中可發現，關於生涯自我效能的研究中，將學生的職業類科納入的研究並不多，所找的研究中，職業類科對於生涯自我效能的影響也有不同的結果，因此本研究希望能夠將職業類科納入為本研究背景變項，認為不同的職業類科對於學生將來的選擇是重要的，希望進一步的探究不同的職業類科對於高職生在生涯自我效能上是否有影響。

## 第四節 期望價值、正向學業情緒與生涯自我效能相關研究

### 一、期望價值與正向學業情緒之相關研究

期望指的是能力的自我概念，而自我效能理論是能力自我概念中最常被用來探討成就行為的取向之一（林章榜，2004）。李俊青（2007）研究指出內在價值因素可以提高正向學業情緒，並且抑制負向學業情緒；外在價值因素也可以提高正向學業情緒，但卻只有內在價值因素的一半。也就是說當高職生認為自己所學的是有價值、有用的，那他們的正向學業情緒也會較多。林宴瑛、程炳林(2012)研究以國中數學科為研究對象，探討環境目標結構、控制-價值信念與各種學業情緒之間的關係，並說明控制-價值模式之觀點，內容提到控制與價值皆可包含於期望價值理論之中，其結果發現期望價值理論中的工作價值對於正向學業情緒有相當的影響。高千惠（2010）研究中也指出中學生的期望價值對學生的學業情緒有顯著的預測力，並發現在正向情緒方面，中學生學習時的課業期望與課業價值越高時，越能感到正向情緒，也就是說學生在學習時的課業價值對於正向情緒有較大的預測力

由上述可以得知，期望價值與正向學業情緒有正向相關，且期望價值可以預測正向學業情緒，當期望價值越高時，正向學業情緒也會越高。

### 二、正向學業情緒與生涯自我效能之相關研究

Bandalos、Yates與Thorndike-Christ（1995）研究以大學生為對象，其研究發現自我效能可以負向預測學生的考試焦慮。King 與 Gaerlan（2014）研究以大學生為對象，其研究指出自我效能有效預測學業情緒。謝螢妮（2015）研究以八年級學生為研究對象，研究結果指出正向情感與自我效能呈現高度正相關。薛杏秋（2017）研究在探討教師自主支持對於台灣國中生自我效能、學業情緒及學習投入之影響，其研究指出當自我效能越高時，學習者的學業情緒越正向，並因為正向的學業情緒而使得學習更加投入，亦即自我效能能有效預測正向學業情



緒。

由上述可以得知，過去的研究以生涯自我效能對正向學業情緒的研究居多，較少以正向學業情緒對生涯自我效能的研究，但還是可以從過去的研究中得知正向學業情緒與生涯自我效能有正向關係。

### 三、期望價值與生涯自我效能之相關研究

黃立立（2014）研究在探討高中職學生依附關係、工作價值觀與生涯自我效能之相關研究，其研究結果顯示高職生對於工作價值觀與生涯自我效能有顯著正相關，並且工作價值觀對於生涯自我效能有預測力。也就是說當高職生對於自己所就讀的類科有高的期望價值，則學生的生涯自我效能也會相對較高。李旻樺（2002）探討高中生之自我效能、成功期望、學習任務價值與課業學習動機調整策略之研究，其研究指出自我效能、成功期望與學習任務價值等三個變項之間互有關連，其中自我效能與成功期望更是密切。

由上述研究結果推測，工作價值觀與生涯自我效能有顯著正相關、成功期望與自我效能有正相關，因此本研究也假設期望、價值與生涯自我效能有正相關。

### 四、期望價值、正向學業情緒與生涯自我效能之相關研究

謝螢妮（2015）研究以八年級學生為研究對象，研究結果指出正向情感、自我效能對期望價值有直接效果，其中以正向情感對期望價值影響較高。

由上述文獻資料可以得知，期望價值、正向學業情緒與生涯自我效能三者的研究相當的少，但可以看出期望價值對正向學業情緒有預測效果，而正向學業情緒與生涯自我效能有正向關係，期望價值對生涯自我效能也有正向關係，因此本研究想以正向學業情緒當作中介，來探討期望價值與生涯自我效能間的關係，以驗證本研究所建立的生涯自我效能模式與資料蒐集的適配情形。



### 第三章 研究設計與實施

本章旨在探討高職生期望價值、正向學業情緒與生涯自我效能之關係，以學生「性別、年級與就讀職業類科」為背景變項、「期望價值」、「正向學業情緒」及「生涯自我效能」為研究構面，藉由問卷調查法蒐集資料，並將蒐集的資料進行量化統計分析來解釋研究結果。本章共分為六節，第一節為研究架構，第二節為研究假設，第三節為研究對象，第四節為研究工具，第五節為實施程序，第六節為資料分析。

#### 第一節 研究架構

本研究在探討高職生期望價值、正向學業情緒與生涯自我效能之關係，依據文獻結果顯示期望價值、學業情緒與生涯自我效能間有相關性，因此本研究以學生性別、年級與就讀類群為背景變項，探討期望價值、學業情緒與生涯自我效能之間的關係。本研究之研究架構圖如 3-1 所示。

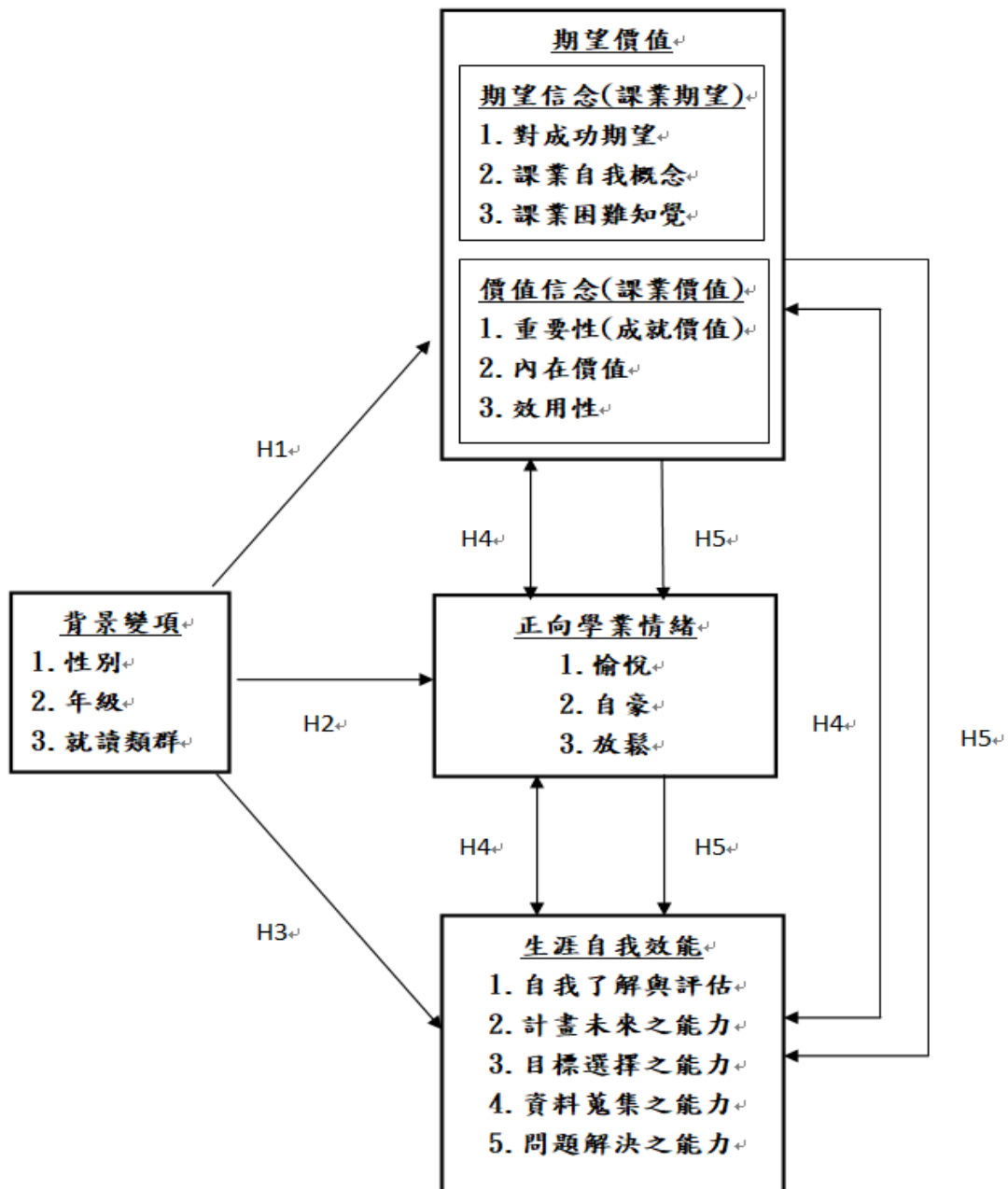


圖 3-1 研究架構圖

### 一、研究架構圖 3-1 之涵義

在本研究中主要探討分為兩部分，一為不同背景變項（性別、年級與就讀類群）在期望價值、正向學業情緒與生涯自我效能之差異情形，如圖中 H1、H2 以及 H3 的部分；二為分析期望價值變項、正向學業情緒變項在生涯自我效能變項之相關情形，如圖中 H4 和 H5 在探討期望價值、正向學業情緒與生涯自我效能

之相關程度以及分析期望價值對正向學業情緒的預測情形、期望價值對生涯自我效能的預測情形和正向學業情緒對生涯自我效能的預測情形。

## 二、生涯自我效能理論模式

依據第二章的文獻整理，進一步提出概念性架構，本研究以期望、價值為預測變項，正向學業情緒為中介變項，生涯自我效能為效標變項，探討這四者間的結構模式，也就是說期望價值不僅對生涯自我效能有直接影響，也會透過正向學業情緒的中介而對生涯自我效能有間接的影響。並針對這四個變項(期望價值分為期望與價值兩變項，再包含正向學業情緒與生涯自我效能)建構出生涯自我效能理論模式，如下圖 3-2。

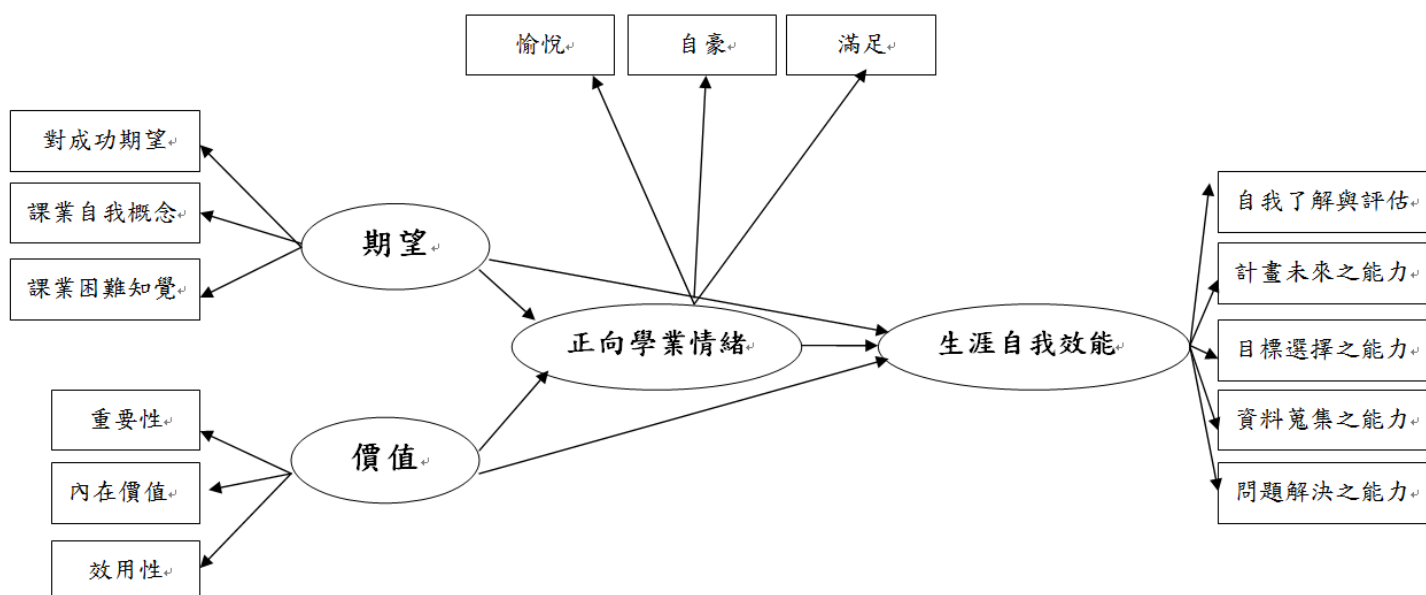


圖 3-2 生涯自我效能理論模式

## 三、模式的評鑑指標

本研究所建構的生涯自我效能理論模式之評鑑方式是參考陳正昌等 (2011) 以及邱皓政 (2017) 的建議，說明模式的評鑑指標可以從模式基本適配度標準 (preliminary fit criteria)，用來評估理論模式是否有細列誤差、辨認問題或輸入錯誤。整體適配度 (overall model fit)，用來評估整個理論模式和觀察資料的適配度，相當於外在品質。模式內在結構適配度 (fit of internal structure of model)，

用來評估觀察變項與潛在變項的信度、估計參數的顯著水準等，相當於內在品質。以這三方面來評鑑，本研究所選取的評鑑標準如下（陳正昌等，2011；邱皓政，2017）。

（一） 模式的基本適配指標

1. 不能有負的誤差變異。
2. 誤差變異須達顯著水準。
3. 估計參數之間相關的絕對值不能太接近 1。
4. 因素負荷量不能太低或太高，最好介於.5~.95 之間。
5. 不能有很大的標準誤差。

（二） 整體模式適配指標

1. 絕對適配度指標

- （1） 卡方值( $\chi^2$ )不顯著。
- （2） 適配度指數（goodness of fit index, GFI）大於.90。
- （3） 調整後適配度指數（adjusted goodness of fit index, AGFI）大於.90。
- （4） 漸進的誤差均方根（root mean square error of approximation, RMSEA）小於.08。
- （5） 標準化殘差均方根(standard root mean residual, SRMR)小於.08。

2. 相對適配度指標

- （1） 基準適配度指數（normal fit index, NFI）大於.90。
- （2） TLI 適配度指數（Tucker-Lewis index, 亦同於 NNFI）大於.90。
- （3） 比較適配度指數（comparative fit index, CFI）大於.90。
- （4） 增量適配度指數（incremental fit index, IFI）大於.90。
- （5） 相對適配度指數（relative fit index, RFI）大於.90。

3. 精簡適配度指標

- （1） 精簡基準適配度指數（parsimony normed fit index, PNFI）大於.05。

(2) 精簡適配度指數 (parsimony goodness of fit index, PGFI) 大於.05。

(三) 模式的內在結構適配度指標

1. 所有估計的參數都達顯著水準。
2. 個別項目信度 (individual item reliability) 都在.45 以上。
3. 潛在變項的組成信度 (composite reliability) 都在.60 以上。
4. 潛在變項的平均變異抽取 (average variance extracted) 都在.50 以上。

## 第二節 研究假設

根據本研究第一章第二節研究目的與問題及文獻探討，提出下列研究假設：

**假設一：不同背景變項(性別、年級、就讀類群)之高職生在期望價值上有顯著差異。**

假設 1-1 不同性別之高職生在期望價值上有顯著差異。

假設 1-2 不同年級之高職生在期望價值上有顯著差異。

假設 1-3 不同就讀類群之高職生在期望價值上有顯著差異。

**假設二：不同背景變項(性別、年級、就讀類群)之高職生在正向學業情緒上有顯著差異。**

假設 2-1 不同性別之高職生在正向學業情緒上有顯著差異。

假設 2-2 不同年級之高職生在正向學業情緒上有顯著差異。

假設 2-3 不同就讀類群之高職生在正向學業情緒上有顯著差異。

**假設三：不同背景變項(性別、年級、就讀類科)之高職生在生涯自我效能上有顯著差異。**

假設 3-1 不同性別之高職生在生涯自我效能上有顯著差異。

假設 3-2 不同年級之高職生在生涯自我效能上有顯著差異。

假設 3-3 不同就讀類群之高職生在生涯自我效能上有顯著差異。

假設四：高職生期望價值、正向學業情緒與生涯自我效能間有顯著相關性。

假設五：本研究所建構的生涯自我效能模式受到觀察資料的支持。

假設 5-1 高職生之期望價值對正向學業情緒具有直接效果。

假設 5-2 高職生之期望價值對生涯自我效能具有直接效果。

假設 5-3 高職生之正向學業情緒對生涯自我效能具有直接效果。

假設六：高職學生的正向學業情緒在期望價值與生涯自我效能具有中介效果。

### 第三節 研究對象

本研究依照前述之研究目的與研究架構，本研究採用問卷調查的方式進行研究，本節針對問卷調查之預試研究對象與正式問卷研究對象說明如下：

#### 一、預試樣本

本研究以便利取樣方式抽取私立高職學校的電子科與應用外語科的學生，並以預試樣本人數應為問卷分量表中最多題數的 3 至 5 倍人數為原則去發放問卷。在本研究預試問卷中「期望價值」量表題數為 22 題、「正向學業情緒」量表題數為 16 題和「生涯自我效能」量表題數為 28 題，因此本研究預試人數應介於 84 到 140 份之間。而本研究以便利取樣方式針對高二與高三學生共 170 人發放問卷，問卷回收後剔除未填答題數達 3 題以上之無效問卷共 6 份，有效問卷共計 164 份做為本研究預試之樣本，針對「期望價值」、「正向學業情緒」、「生涯自我效能」等測量工具進行信度和效度分析。

#### 二、正式樣本

依據國外學者之建議，若是地區性之研究，其樣本數量應介於 500 至 1000 人之中(引自吳明清，1993)。依據上述之原則，本研究因考量樣本取得方便性與研究成本的關係，採用便利取樣方式，以中南部地區(苗栗、台中、彰化、台南及屏東)的公、私立技術型高級中等學校中農業群(造園科、森林科、畜產保健科、



園藝科)、餐旅群(觀光事業科)、電機與電子群(電子科、資訊科)、外語群(應用外語科英文組、應用外語科日文組)及食品群(食品加工科),五個類群、十個科別之二年級和三年級,共 24 個班級,899 位學生為研究對象,問卷回收後剔除未填答題數達 3 題以上之無效問卷共 3 份,有效問卷共 896 份。正式樣本的基本資料(性別、就讀年級以及就讀科別)分析如下表 3-1。

表 3-1

正式樣本基本資料分析摘要表 (N=896)

變項	類別	人數	百分比 (%)
性別	(1) 男生	467	52.1
	(2) 女生	429	47.9
	合計	896	100
就讀年級	(1) 二年級	445	49.7
	(2) 三年級	451	50.3
	合計	896	100
就讀科別	(1) 園藝科	133	14.8
	(2) 森林科	69	7.7
	(3) 造園科	66	7.4
	(4) 畜產保健科	69	7.7
	<b>農業群合計</b>	<b>337</b>	<b>37.6</b>
	(5) 電子科	82	9.2
	(6) 資訊科	85	9.5
	<b>電機與電子群合計</b>	<b>167</b>	<b>18.7</b>
	(7) 應用外語科-日文組	76	8.5
	(8) 應用外語科-英文組	82	9.1
<b>外語群合計</b>	<b>158</b>	<b>17.6</b>	
(9) 觀光事業科	161	18.0	
<b>餐旅群合計</b>	<b>161</b>	<b>18.0</b>	
(10) 食品加工科	73	8.1	
<b>食品群合計</b>	<b>73</b>	<b>8.1</b>	
<b>合計</b>	<b>896</b>	<b>100</b>	

## 第四節 研究工具

本研究在探討高職生期望價值、正向學業情緒與生涯自我效能之關係。研究內容為相關性研究，以採取問卷調查法方式進行，根據研究目的，研究者參考相關文獻後，蒐集文獻中與本研究相關之量表與問卷，進行本研究問卷之編製。本研究之研究工具包含四個部分：「學生背景資料」、「期望價值量表」、「正向學業情緒量表」以及「生涯自我效能量表」。此四部份分述如下：

### 一、學生背景變項

(一) 性別：男生、女生。

(二) 年級：二年級、三年級。

(三) 就讀類群：農業群(造園科、森林科、畜產保健科、園藝科)、餐旅群(觀光事業科)、電機與電子群(電子科、資訊科)、外語群(應用外語科英文組、應用外語科日文組)及食品群(食品加工科)。

### 二、期望價值量表

#### (一) 量表來源

本研究中所使用的期望價值量表是參考自高千惠(2010)之期望價值量表加以修改。高千惠(2010)的量表分為期望信念(課業期望)與價值信念(課業價值)兩大構面，共六個向度。其中的期望信念包含「成功期望」、「對特定課業自我概念」和「對課業困難的知覺」三向度；價值信念包含「重要性」、「內在價值」、「效用性」三向度，共計22題，其量表中各分量表之Cronbach's  $\alpha$  值皆介於.70至.91之間，且總量表之 $\alpha$ 係數為.91，表示各題之間有相當一致性，各因素負荷量介於.42到.87之間。

由於高千惠(2010)之「期望價值量表」是針對中學生英文科為設計，考量到本研究是以高職生之專業科目去探討，所以將量表中之語意及詞彙加以修改，當中的「英語能力」之詞更改為「本科之專業科目」，整體量表之層面與原

量表無不同，經由預試分析刪題後，剩 20 題。

## (二) 量表計分方式

本研究採 Likert 四點量尺評分，分別是「完全同意」4 分、「相當同意」3 分、「不太同意」2 分以及「非常不同意」1 分，得分越高表示期望價值越高。

## (三) 預試量表分析結果

### 1. 項目分析

本研究將預試問卷回收後分別進行項目分析、因素分析以及信度分析。先將各分量表所得之總分按照高低排序，取大於 73% 為高分組，低於 27% 為低分組做為極端值之分界，再進行獨立樣本 t 檢定檢驗高分、低分兩組在題項上之差異，分析結果若決斷值 (critical ratio, 簡稱 CR) 大於 3.0 且達顯著水準 ( $p < .05$ )，代表著該題目具有良好的鑑別度，應予以保留；反之，若 CR 值小於 3.0，且未達顯著水準 ( $p > .05$ )，則該題不具有鑑別度，可以考慮該題是否予以刪除。本研究期望信念量表中各題的決斷值介於 8.62~16.80 之間且  $p < .001$ ，價值信念量表個題決斷值介於 11.64~20.60 之間且  $p < .001$ ，皆具有良好鑑別度，本研究之期望價值量表項目分析結果如下表 3-2。

表 3-2

預試期望價值量表項目分析結果 (N=164)

構面	題號	CR 值	結果
<b>期望信念</b>			
對成功期望	1	8.84***	保留
	2	12.17***	保留
	3	12.92***	保留
	4	8.62***	保留

(續下頁)

表 3-2(續)

構面	題號	CR 值	結果
對特定課業自我概念	5	16.21 <sup>***</sup>	保留
	6	13.19 <sup>***</sup>	保留
	7	14.76 <sup>**</sup>	保留
對課業困難知覺	8	14.12 <sup>***</sup>	保留
	9	16.80 <sup>***</sup>	保留
	10	12.78 <sup>***</sup>	保留
<b>價值信念</b>			
重要性	11	18.27 <sup>***</sup>	保留
	12	16.75 <sup>***</sup>	保留
	13	17.12 <sup>***</sup>	保留
內在價值	14	16.55 <sup>***</sup>	保留
	15	12.41 <sup>***</sup>	保留
	16	11.64 <sup>***</sup>	保留
	17	16.90 <sup>***</sup>	保留
	18	17.10 <sup>***</sup>	保留
效用性	19	17.74 <sup>***</sup>	保留
	20	18.07 <sup>***</sup>	保留
	21	17.81 <sup>***</sup>	保留
	22	20.60 <sup>***</sup>	保留

\*\* $p < .01$  , \*\*\* $p < .001$

## 2.探索性因素分析

先進行 KMO 值與 Bartlett 球形檢定，當 KMO 值越接近於 1 時，表示變項間的淨相關係數越低，進行因素分析的結果越好；當 Bartlett 球形檢定達顯著性則表示母群體相關矩陣有共同因素，適合進行因素分析。本研究之期望信念量表

KMO 值為.748 且 Bartlett 球形檢定  $\chi^2$  為 453.718，自由度為 45 且達顯著差  $p < .001$ ，因此適合進行因素分析，採用主軸因素分析法和直接斜交轉軸法進行因素分析，取特徵值大於 1 的因素，共萃取 3 個因素，題目之保留與否是以題目的因素負荷量在.4 以上者予以保留。第一次因素分析結果萃取 3 個因素，而第 4 題因素負荷量低於.4 所以刪除，其餘題目皆予保留，最後因素分析結果如下表 3-3，表中可知各題項的因素負荷量皆在.55~.84 之間，總累積變異量為 52.22%。

本研究之價值信念量表 KMO 值為.879 且 Bartlett 球形檢定  $\chi^2$  為 1209.67，自由度為 66 且達顯著差  $p < .001$ ，因此適合進行因素分析，採用主軸因素分析法和直接斜交轉軸法進行因素分析，取特徵值大於 1 的因素，共萃取 3 個因素，題目之保留與否是以題目的因素負荷量在.4 以上者予以保留，而第 15 題因素負荷量小於.4 所以刪除，最後因素分析結果如下表 3-4，表中可知各題項的因素負荷量皆在.50~.95 之間，總累積變異量為 67.75%。

表 3-3

**預試期望信念量表因素分析結果 (N=164)**

預試問卷層面	題號	轉軸後樣式矩陣 因素負荷量		
		因素一	因素二	因素三
對成功的期望	2	.834		
對成功的期望	1	.609		
對成功的期望	3	.546		
課業困難知覺	9		.837	
課業困難知覺	10		.739	
課業困難知覺	8		.653	
對課業自我概念	5			.743
對課業自我概念	6			.716
對課業自我概念	7			.644
累積總變異量 (%)	52.22%			

表 3-4

預試價值信念量表因素分析結果 (N=164)

預試問卷層面	題號	轉軸後樣式矩陣 因素負荷量		
		因素一	因素二	因素三
內在價值	17	.914		
內在價值	14	.827		
內在價值	18	.674		
內在價值	16	.499		
重要性	12		.946	
重要性	11		.792	
重要性	13		.738	
效用性	19			.919
效用性	20			.873
效用性	21			.771
效用性	22			.605
累積總變異量 (%)	67.75%			

### 3.信度分析

經過項目分析與因素分析後顯示期望價值量表已有良好的建構效度，接著進一步了解量表的信度，將保留後的題目進行信度分析，當 Cronbach's  $\alpha$  係數越接近 1 表示量表信度越高，結果顯示「對成功期望」分量表 Cronbach's  $\alpha$  係數為.67，「對特定課業自我概念」分量表 Cronbach's  $\alpha$  係數為.74，「對課業困難知覺」分量表 Cronbach's  $\alpha$  係數為.79，「重要性」分量表 Cronbach's  $\alpha$  係數為.88，「內在價值」分量表 Cronbach's  $\alpha$  係數為.86，「效用性」分量表 Cronbach's  $\alpha$  係數為.89，總量表 Cronbach's  $\alpha$  係數為.84，表示本量表信度良好。

### 三、正向學業情緒量表

#### (一) 量表來源

本研究所使用的正向學業情緒量表改編自黃豐茜 (2010) 研究中之學業情緒量表中分量表「愉悅」、「自豪」的部分，共計 12 題。因黃豐茜 (2010) 之學業情緒量表皆針對國中生所設計，考量到本研究是以高職生之專業科目去探討，所以將量表中之語意及詞彙加以修改。黃豐茜 (2010) 研究中之學業情緒量表中愉悅與自豪分量表之 Cronbach's  $\alpha$  值為.97 與.95，其變異量為.84 與.78，累積解釋變異量為 68.35%。

除了改編自黃豐茜 (2010) 研究中之學業情緒量表中分量表「愉悅」、「自豪」的 12 題外，加上依據研究目的所自編的「滿足」分量表 4 題，共計 16 題，受試對象為高職生，因此量表需先經過與研究相關之高職生受試，以建立量表之效度，再經過預試資料分析後，以考驗量表之信、效度，最後經由分析刪除題目後，剩下 14 題。

#### (二) 量表計分方式

本研究採 Likert 四點量尺評分，分別是「完全同意」4 分、「相當同意」3 分、「不太同意」2 分以及「非常不同意」1 分，得分越高表示正向學業情緒越高。

#### (三) 預試量表分析結果

##### 1. 項目分析

本研究將預試問卷回收後分別進行項目分析、因素分析以及信度分析。先將各分量表所得之總分按照高低排序，取大於 73% 為高分組，低於 27% 為低分組做為極端值之分界，再進行獨立樣本 t 檢定檢驗高分、低分兩組在題項上之差異，分析結果若決斷值 (critical ratio, 簡稱 CR) 大於 3.0 且達顯著水準 ( $p < .05$ )，代表該題目具有良好的鑑別度，應予以保留；反之，若 CR 值小於 3.0，且未達顯著水準 ( $p > .05$ )，則該題不具有鑑別度，可以考慮該題是否予以刪除。本研究正向學業情緒量表中個題的決斷值介於 10.30~16.12 之間且  $p < .001$ ，皆具有

良好鑑別度，本研究之正向學業情緒量表項目分析結果如下表 3-5。

表 3-5

預試正向學業情緒量表項目分析結果 (N=164)

構面	題號	CR 值	結果
愉悅	23	15.17***	保留
	24	12.06***	保留
	25	13.50***	保留
	26	14.53***	保留
	27	10.30***	保留
	28	13.58***	保留
自豪	29	13.51***	保留
	30	12.61***	保留
	31	16.12***	保留
	32	14.18***	保留
	33	15.34***	保留
	34	12.26***	保留
滿足	35	14.02***	保留
	36	15.19***	保留
	37	11.11***	保留
	38	12.92***	保留

\*\*\*  $p < .001$

## 2.探索性因素分析

先進行 KMO 值與 Bartlett 球形檢定，當 KMO 值越接近於 1 時，表示變項間的淨相關係數越低，進行因素分析的結果越好；當 Bartlett 球形檢定達顯著性則表示母群體相關矩陣有共同因素，適合進行因素分析。本研究之正向學業情緒



量表 KMO 值為.925 且 Bartlett 球形檢定  $\chi^2$  為 1732.967，自由度為 120 且達顯著差  $p < .001$ ，因此適合進行因素分析，採用主軸因素分析法和直接斜交轉軸法進行因素分析，取特徵值大於 1 的因素，共萃取 3 個因素，題目之保留與否是以題目的因素負荷量在.4 以上者予以保留。因素分析結果萃取 3 個因素，第一次因素分析結果中，因為第 27 題、第 30 題因素負荷量未達.4，因此先予以刪除，刪除後再進行一次分析，KMO 值為.917 且 Bartlett 球形檢定  $\chi^2$  為 1608.47，自由度為 105 且達顯著差  $p < .001$ ，因此適合進行因素分析，最後因素分析結果如下表 3-6，表中可知各題項的因素負荷量皆在.65~.88 之間，共萃取 3 個因素分別為愉悅、自豪以及滿足，總累積變異量為 64.16%。正向學業情緒因素分析結果如下表 3-6。

表 3-6

預試正向學業情緒量表因素分析結果 (N=164)

預試問卷層面	題號	轉軸後樣式矩陣 因素負荷量		
		因素一	因素二	因素三
愉悅	25	.82		
愉悅	28	.76		
愉悅	26	.75		
愉悅	24	.71		
愉悅	23	.66		
自豪	31		.88	
自豪	29		.78	
自豪	33		.77	
自豪	32		.76	
自豪	34		.72	
滿足	36			-.84
滿足	35			-.67
滿足	38			-.65
滿足	37			-.58
累積總變異量 (%)	64.16%			

### 3.信度分析

經過項目分析與因素分析後顯示正向學業情緒量表已有良好的建構效度，接著進一步了解量表的信度，將保留後的題目進行信度分析，當 Cronbach's  $\alpha$  係數越接近 1 表示量表信度越高，結果顯示「愉悅」分量表 Cronbach's  $\alpha$  係數為.89，「自豪」分量表 Cronbach's  $\alpha$  係數為.91，「滿足」分量表 Cronbach's  $\alpha$  係數為.87，總量表 Cronbach's  $\alpha$  係數為.93，表示本量表信度良好。

### 四、生涯自我效能量表

#### (一) 量表來源

本研究所使用之生涯自我效能量表參考自賴慧燕（2016）所編製之生涯自我效能量表。其主要區分為五大項度：自我了解與評估、計畫未來之能力、目標選擇之能力、資料蒐集之能力及問題解決之能力，共計 28 題。其問卷是經由四位具有相關專長領域之學者與一位高職教育現場老師共同審查及修正，並形成專家效度之依據，其題目之保留皆位於同意比 80% 以上。此量表中五個分量表之 Cronbach's  $\alpha$  值為.89、.83、.86、.90、.86，總量表之  $\alpha$  係數為.96，總解釋變異量為 65.82%。最後經由預試問卷回收後分析，刪除不符合之題目剩下 20 題。

#### (二) 量表計分方式

本研究採 Likert 四點量尺評分，分別是「完全同意」4 分、「相當同意」3 分、「不太同意」2 分以及「非常不同意」1 分，得分越高表示生涯自我效能越高。

#### (三) 預試量表分析結果

##### 1.項目分析

本研究將預試問卷回收後分別進行項目分析、因素分析以及信度分析。先將各分量表所得之總分按照高低排序，取大於 73% 為高分組，低於 27% 為低分組做為極端值之分界，再進行獨立樣本 t 檢定檢驗高分、低分兩組在題項上之差異，分析結果若決斷值（critical ratio，簡稱 CR）大於 3.0 且達顯著水準（ $p < .05$ ），代表著該題目具有良好的鑑別度，應予以保留；反之，若 CR 值小於 3.0，且未

達顯著水準 ( $p > .05$ )，則該題不具有鑑別度，可以考慮該題是否予以刪除。本研究生涯自我效能量表中各題的決斷值介於 6.60~17.67 之間且  $p < .001$ ，皆具有良好鑑別度，本研究之生涯自我效能量表項目分析結果如下表 3-7。

表 3-7

預試生涯自我效能量表項目分析結果 (N=164)

構面	題號	CR 值	結果
自我了解與評估	39	14.46***	保留
	40	10.21***	保留
	41	17.67***	保留
	42	12.04***	保留
	43	7.55***	保留
	44	11.28***	保留
計畫未來之能力	45	15.16***	保留
	46	15.81***	保留
	47	13.39***	保留
目標選擇之能力	48	11.18***	保留
	49	11.06***	保留
	50	11.76***	保留
	51	11.60***	保留
	52	11.90***	保留
資料蒐集之能力	53	8.12***	保留
	54	8.45***	保留
	55	11.14***	保留
	56	8.61***	保留

(續下頁)

表 3-7(續)

構面	題號	CR 值	結果
資料蒐集之能力	57	8.89***	保留
	58	9.92***	保留
	59	12.36***	保留
	60	10.30***	保留
問題解決之能力	61	11.96***	保留
	62	10.49***	保留
	63	7.37***	保留
	64	7.72***	保留
	65	6.60***	保留
	66	8.95***	保留

\*\*\*  $p < .001$

## 2.探索性因素分析

先進行 KMO 值與 Bartlett 球形檢定，當 KMO 值越接近於 1 時，表示變項間的淨相關係數越低，進行因素分析的結果越好；當 Bartlett 球形檢定達顯著性則表示母群體相關矩陣有共同因素，適合進行因素分析。本研究之生涯自我效能量表 KMO 值為 .882 且 Bartlett 球形檢定  $\chi^2$  為 2551.966，自由度為 378 且達顯著差  $p < .001$ ，因此適合進行因素分析，採用主軸因素分析法和直接斜交轉軸法進行因素分析，取特徵值大於 1 的因素，共萃取 5 個因素，題目之保留與否是以題目的因素負荷量在 .4 以上者予以保留。因素分析結果萃取 5 個因素，在因素分析結果中，因為第 43、48、60、64、65 題皆因因素負荷量未達 .4，因此先予以刪除，第 54、55、56 題因同時存在於兩個因素內，因此予以刪除，刪除後再進行一次分析，KMO 值為 .881 且 Bartlett 球形檢定  $\chi^2$  為 1771.62，自由度為 190 且達顯著差  $p < .001$ ，因此適合進行因素分析，最後因素分析結果如下表 3-5，表中可

知各題項的因素負荷量皆在.44~.87 之間，共萃取 5 個因素分別為自我了解與評估、計畫未來之能力、目標選擇之能力、資料蒐集之能力以及問題解決之能力，總累積變異量為 58.75%。生涯自我效能因素分析結果如下表 3-8。

表 3-8

預試生涯自我效能量表因素分析結果 (N=164)

預試問卷層面	題號	轉軸後樣式矩陣 因素負荷量				
		因素 1	因素 2	因素 3	因素 4	因素 5
自我了解與評估	41	.87				
目標選擇之能力	52	.82				
自我了解與評估	42	.69				
自我了解與評估	39	.58				
自我了解與評估	40	.52				
計畫未來之能力	47	.49				
資料蒐集之能力	58		.74			
資料蒐集之能力	59		.55			
資料蒐集之能力	53		.54			
問題解決之能力	61			.79		
問題解決之能力	62			.76		
問題解決之能力	63			.54		
問題解決之能力	66			.44		
目標選擇之能力	51				.68	
資料蒐集之能力	57				.53	
目標選擇之能力	50				.53	
目標選擇之能力	49				.51	

(續下頁)

表 3-8(續)

預試問卷層面	題號	轉軸後樣式矩陣 因素負荷量				
		因素 1	因素 2	因素 3	因素 4	因素 5
計畫未來之能力	45					.67
計畫未來之能力	46					.57
自我了解與評估	44					.48
累積總變異量 (%)		58.75%				

與指導教授討論評估後，由於第 52 題和第 47 題在語意上意思與自我了解與評估較相近，因此將原本於目標選擇之能力的第 52 題和計畫未來之能力的第 47 題列入自我了解與評估內。第 57 題原本納入資料蒐集之能力內，也在評估過後將其列入目標選擇之能力中，第 44 題原為自我了解與評估的層面內，也是經過評估後將其列入計畫未來之能力中。

### 3.信度分析

經過項目分析與因素分析後顯示生涯自我效能量表已有良好的建構效度，接著進一步了解量表的信度，將保留後的題目進行信度分析，當 Cronbach's  $\alpha$  係數越接近 1 表示量表信度越高，結果顯示「自我了解與評估」分量表 Cronbach's  $\alpha$  係數為.89，「計畫未來之能力」分量表 Cronbach's  $\alpha$  係數為.85，「目標選擇之能力」分量表 Cronbach's  $\alpha$  係數為.78，「資料蒐集之能力」分量表 Cronbach's  $\alpha$  係數為.76，「問題解決之能力」分量表 Cronbach's  $\alpha$  係數為.77，總量表 Cronbach's  $\alpha$  係數為.92，表示本量表信度良好。

本研究之量表經由預試問卷分析後，將原先的 66 題刪除了 12 題後（分別為第 4、15、27、30、43、48、54、55、56、60、64 及 65 題），剩下 54 題做為正式問卷題目。

## 第五節 實施程序

本研究採問卷調查法，探討高職生期望價值、正向學業情緒與生涯自我效能之關係，為了完成研究，本研究依循以下程序：

### 一、閱讀文獻與整理，並確定研究方向

研究者多方的閱讀教育相關的期刊與論文文獻，並因同時修習師資培育的課程，因此也從中找尋與自己相關且感興趣之議題，經過與指導教授討論過後，確定研究的方向與主題，並開始著手執行。

### 二、蒐集相關文獻並撰寫研究計畫

確認主題之後，開始蒐集與本研究相關之文獻資料，經過閱讀、思考、整理、與指導教授討論過後，根據資料整理之結果，建立研究架構並撰寫研究計畫。

### 三、選定且編製研究工具

根據研究的目的與文獻蒐集中相關之量表工具，進行本研究之量表編製，其中參考高千惠（2010）之期望價值量表及黃豐茜（2010）之學業情緒量表進行修改，並使用賴慧燕（2016）所編製之生涯自我效能量表。量表題目編製後，請指導教授予以修正及建議，以確定量表之架構。

### 四、施測預試問卷及題目修訂

有了量表之架構與確定預試對象後，進行問卷的施測，並根據施測分析之結果進行最後題目之確認，成為正式問卷。

### 五、施測正式問卷之樣本蒐集

本研究以便利抽樣的方式，以中南部地區(苗栗、台中、彰化、台南及屏東)的公、私立技術型高級中等學校中農業群(造園科、森林科、畜產保健科、園藝科)、餐旅群(觀光事業科)、電機與電子群(電子科、資訊科)、外語群(應用外語科英文組、應用外語科日文組)及食品群(食品加工科)，五個類群、十個科別的二年級和三年級學生為研究對象，並以直接轉交或郵寄的方式將問卷送至各校

施測，進行正式問卷調查研究。

#### 六、正式問卷資料分析

將正式問卷收回後，進行檢視並分類，將無效問卷剔除後，有效問卷資料輸入電腦建檔，並以統計軟體 IBM SPSS 22.0 與 AMOS 21.0 進行資料分析。

#### 七、解釋施測結果並撰寫完整論文報告

統計分析完後，根據數據進行比較與歸納，並從中解釋研究發現，參照相關文獻資料後撰寫論文研究結果，並對未來之相關研究提出建議，完成論文報告。

## 第六節 資料分析

為進行研究假設之考驗，將本研究之正式問卷回收後，剔除無效問卷，將資料輸入並建檔後，以統計軟體 IBM SPSS 22.0 以及 AMOS 21.0 進行資料分析，統計分析方法如下：

### 一、描述性統計分析(descriptive statistics)

從數據結果顯示之平均數、標準差等描述性之統計，分析受試者各項背景資料，以了解高職生在期望價值、正向學業情緒與生涯自我效能的現況分析。

### 二、賀德臨 $T^2$ 考驗(Hotelling $T^2$ )

以賀德臨  $T^2$  考驗來了解不同背景變項(性別、年級)高職生在期望價值、正向學業情緒以及生涯自我效能上之差異，並檢定本研究之研究假設 1-1、1-2、2-1、2-2、3-1 以及 3-2。

### 三、單因子多變量分析(MANOVA)

本研究針對就讀類群，以單因子多變量變異數分析，並檢定本研究之研究假設 1-3、2-3 與 3-3。

### 四、皮爾森積差相關(Pearson product-moment correlation)

以皮爾森積差相關來探討高職生期望價值、正向學業情緒與生涯自我效能之



間各變項的關係，並檢定本研究之研究假設四。

#### 五、結構方程模式分析 (SEM)

以結構方程模式分析期望、價值及正向學業情緒分別對生涯自我效能之預測效果，以回答研究假設五。並以結構方程模式之分析考驗正向學業情緒在期望價值與生涯自我效能之中介效用，以考驗研究假設六。



## 第四章 研究結果

本章將依據問卷調查之結果並依照研究問題與研究假設進行各項統計分析，以了解高職生期望價值、正向學業情緒與生涯自我效能之關係。以下將分成五小節說明，第一節為高職生期望價值、正向學業情緒與生涯自我效能現況分析；第二節為不同背景變項之高職生在期望價值、正向學業情緒與生涯自我效能之差異情形；第三節為高職生期望價值、正向學業情緒與生涯自我效能之相關情形；第四節為高職生期望價值、正向學業情緒對生涯自我效能之直接效果分析；第五節為高職生期望價值、正向學業情緒與生涯自我效能之效果分析。

### 第一節 高職生期望價值、正向學業情緒與生涯自我效能現況分析

本節是以受試者分別在「期望價值量表」、「正向學業情緒量表」以及「生涯自我效能量表」中填答結果之得分作為分析的依據，來呈現背景變項之描述性分析和高職生期望價值、正向學業情緒與生涯自我效能的現況。

#### 一、背景變項之描述性分析

由表 4-1 可以得知，經由問卷回收後統計分析背景變項的狀況，性別部分來看，高職學生中男生人數為 467 位（52.1%），女生人數為 429 位（47.9%）；年級部分，二年級人數為 445 人（49.7%），三年級人數為 451 人（50.3%）；就讀類群部分，農業群的園藝科 133 人（14.8%）、森林科 69 人（7.7%）、造園科 66 人（7.4%）畜產保健科 69 人（7.7%），農業群共 337 人（37.6%），電機與電子群的電子科 82 人（9.2%）、資訊科 85 人（9.5%），電機與電子群共 167 人（18.7%），外語群的應用外語科日文組 76 人（8.5%）、應用外語科英文組 82 人（9.1

%)，外語群共 158 人 (17.6%)，餐旅群的觀光事業科 161 人 (18.0%)，食品群的食品加工科 73 人 (8.1%)，共計 896 人。

表 4-1

正式樣本背景變項資料分析結果 (N=896)

變項	類別	人數	百分比 (%)
性別	(1) 男生	467	52.1
	(2) 女生	429	47.9
	合計	896	100
就讀年級	(1) 二年級	445	49.7
	(2) 三年級	451	50.3
	合計	896	100
就讀科別	(1) 園藝科	133	14.8
	(2) 森林科	69	7.7
	(3) 造園科	66	7.4
	(4) 畜產保健科	69	7.7
	<b>農業群合計</b>	<b>337</b>	<b>37.6</b>
	(5) 電子科	82	9.2
	(6) 資訊科	85	9.5
	<b>電機與電子群合計</b>	<b>167</b>	<b>18.7</b>
	(7) 應用外語科-日文組	76	8.5
	(8) 應用外語科-英文組	82	9.1
<b>外語群合計</b>	<b>158</b>	<b>17.6</b>	
(9) 觀光事業科	161	18.0	
<b>餐旅群合計</b>	<b>161</b>	<b>18.0</b>	
(10) 食品加工科	73	8.1	
<b>食品群合計</b>	<b>73</b>	<b>8.1</b>	
<b>合計</b>	<b>896</b>	<b>100</b>	

## 二、期望價值之現況分析

本研究所使用之期望價值量表共分為六個構面，分別為期望信念的「對成功的期望」、「對特定課業的自我概念」、「對課業困難知覺」及價值信念的「內在價

值」、「重要性」、「效用性」。問卷採用 Likert 4 點量表計分，以描述性統計方式分析問卷回收後的資料在期望價值的六個構面之平均數、標準差、偏態及峰度結果來解釋高職生期望價值現況，如下表 4-2。

由表 4-2 可知，在高職生期望價值的六個構面中，以集中情形來說，題項的平均數介於 2.49~3.26 之間，其中期望信念裡以「對成功的期望」之得分最高為 3.26，次要是「對特定課業的自我概念」為 2.64，最後是「對課業難度知覺」為 2.49；以離散情形來說，「對課業難度知覺」的離散情形最大為 0.67，「對成功的期望」的離散情形最小為 0.56。以得分分配情形來說，偏態部份，「對成功的期望」、「對特定課業的自我概念」、「對課業難度知覺」皆為負偏態，顯示其得分較集中在高分群；峰度部分，三個構面皆為低闊峰。

價值信念裡的集中情形以「效用性」之得分最高為 3.17，次要是「內在價值」為 2.94，最後是「重要性」為 2.58；以離散情形來說，三構面都差不多，「重要性」的離散情形最大為 0.68，「效用性」的離散情形最小為 0.65；得分分配情形而言，就偏態部份，「內在價值」和「效用性」皆為負偏態，顯示其得分較集中在高分群；「重要性」得分傾向常態分配；峰度部分，「內在價值」傾向常態分配，「重要性」為低闊峰，「效用性」為高狹峰。

表 4-2

期望價值量表現況分析結果 (N=896)

構面	題數	平均數 (M)	標準差 (SD)	最小值	最大值	偏態	峰度
<b>期望信念</b>							
對成功的期望	3	3.26	0.56	1	4	-.33	-.37
特定課業的自我概念	3	2.64	0.62	1	4	-.32	-.32
對課業難度知覺	3	2.49	0.67	1	4	-.17	-.18
<b>價值信念</b>							
內在價值	4	2.94	0.67	1	4	-.35	.03
重要性	3	2.58	0.68	1	4	.07	-.15
效用性	4	3.17	0.65	1	4	-.53	.13

### 三、正向學業情緒之現況分析

本研究所使用之正向學業情緒量表共分為三個構面，分別為「愉悅」、「自豪」以及「滿足」。問卷採用 Likert 4 點量表計分，以描述性統計方式分析問卷回收後的資料在正向學業情緒的三個構面之平均數、標準差、偏態及峰度結果來解釋高職生正向學業情緒現況，如下表 4-3。

由表 4-3 可知，在高職生正向學業情緒的三個構面中，以集中情形來說，題項的平均數介於 3.02~2.82 之間，其中「自豪」與「滿足」皆最高得分為 3.02，「效用性」為 2.82。以離散情形來說，三構面的標準差相近，「愉悅」為 0.64、「自豪」為 0.60 以及「滿足」為 0.63。得分分配情形而言，就偏態部份，「愉悅」傾向常態分部，「自豪」和「滿足」則為負偏態，顯示其得分皆較集中在高分群。峰度部分，除了「滿足」為高峽峰，其餘兩構面皆為低闊峰。

表 4-3

正向學業情緒量表現況分析結果 (N=896)

構面	題數	平均數 (M)	標準差 (SD)	最小值	最大值	偏態	峰度
愉悅	5	2.82	0.64	1	4	-.08	-.17
自豪	6	3.02	0.60	1	4	-.27	-.27
滿足	4	3.02	0.63	1	4	-.41	.42

### 四、生涯自我效能之現況分析

本研究所使用之生涯自我效能量表共分為五個構面，分別為「自我了解與評估」、「計畫未來之能力」、「目標選擇之能力」、「資料蒐集之能力」以及「問題解決之能力」。問卷採用 Likert 4 點量表計分，以描述性統計方式分析問卷回收後的資料在生涯自我效能的五個構面之平均數、標準差、偏態及峰度結果來解釋高職生生涯自我效能現況，如下表 4-4。

由表 4-4 可知，在高職生生涯自我效能的五個構面中，以集中情形來說，題項的平均數介於 2.78~3.03 之間，其中以「問題解決之能力」之得分最高為 3.03，次要是「目標選擇之能力」和「資料蒐集之能力」為 2.97，接著是「自我了解與評估」為 2.87，最後是「計畫未來之能力」為 2.78。以離散情形來說，「計畫未

來之能力」的離散情形最大為 0.70，「問題解決之能力」的離散情形最小為 0.57。得分分配情形而言，就偏態部份，「自我了解與評估」和「計畫未來之能力」皆傾向常態分佈，其餘構面皆為負偏態，顯示其得分較集中於高分群。峰度部分，除了「自我了解與評估」及「計畫未來之能力」為低闊峰，其餘的構面皆為高峽峰。

表 4-4

生涯自我效能量表現況分析結果 (N=896)

構面	題數	平均數 (M)	標準差 (SD)	最小值	最大值	偏態	峰度
自我了解與評估	6	2.87	0.59	1	4	.03	-.21
計畫未來之能力	3	2.78	0.70	1	4	-.03	-.37
目標選擇之能力	4	2.97	0.61	1	4	-.17	.13
資料蒐集之能力	3	2.97	0.65	1	4	-.31	.11
問題解決之能力	4	3.03	0.57	1	4	-.19	.20

## 第二節 不同背景變項之高職生在期望價值、正向學業情緒與生涯自我效能之差異情形

### 我效能之差異情形

本節以賀德臨  $T^2$  和多變量分析(MANOVA)來檢驗不同背景變項(性別、年級、就讀類群)的高職生期望價值、正向學業情緒與生涯自我效能的差異情形。

#### 一、不同背景變項的高職生在期望價值之差異情形

##### (一) 性別在期望價值差異情形

下表 4-5 說明不同性別高職生在期望價值上的差異結果。由表中可以得知，不同性別在期望信念上的 Hotelling's  $T^2$  值為 73.84，臨界值  $F_{0.05}(3,892)=2.62$ ，由此可知 Hotelling's  $T^2$  值大於  $F$  臨界值，所以 Hotelling's  $T^2$  達顯著水準。以 95% 信賴區間進行差異比較，結果顯示性別在高職生期望信念中的「對成功的期望」

和「對課業困難知覺」皆是女生顯著高於男生，而在「對特定課業自我概念」則是男生顯著高於女生。不同性別在價值信念上的 Hotelling's  $T^2$  值為 10.28，臨界值  $F_{0.05}(3,892)=2.62$ ，由此可知 Hotelling's  $T^2$  值大於  $F$  臨界值，所以 Hotelling's  $T^2$  達顯著水準。以 95%信賴區間進行差異比較，結果顯示性別在高職生價值信念中「重要性」和「內在價值」兩層面無顯著差異，在「效用性」則是女生高於男生。

表 4-5

不同性別高職生在期望價值之差異分析結果( $N=896$ )

構面	男生( $n=467$ )		女生( $n=429$ )		$T^2$	95%信賴區間			$\eta^2$	
	平均數	標準差	平均數	標準差		下限	上限	差異方向		
<b>期望信念</b>										
對成功期望	3.20	.62	3.31	.49	73.84***	-.18	-.04	女>男	.01	
對特定課業自我概念	2.70	.67	2.57	.56		.04	.21	男>女	.01	
對課業困難知覺	2.40	.72	2.60	.60		-.12	-.29	女>男	.02	
<b>價值信念</b>										
重要性	2.59	.71	2.56	.64	10.28*	-.06	.12	無顯著	.00	
內在價值	2.95	.68	3.00	.61		-.13	.04	無顯著	.00	
效用性	3.11	.69	3.23	.60		-.20	-.03	女>男	.01	

\* $p<.05$ ，\*\*\* $p<.001$

## (二) 年級在期望價值差異情形

下表 4-6 說明不同年級高職生在期望價值上的差異結果。由表中可以得知，不同年級在期望信念上的 Hotelling's  $T^2$  值 4.22，臨界值  $F_{0.05}(3,892)=2.62$ ，由此可知 Hotelling's  $T^2$  值大於  $F$  臨界值，所以 Hotelling's  $T^2$  達顯著水準。以 95%信賴區間進行差異比較，結果顯示二、三年級高職生在期望價值中皆無顯著的差異。不同年級在價值信念上的 Hotelling's  $T^2$  值 5.21，臨界值  $F_{0.05}(3,892)=2.62$ ，由此可知 Hotelling's  $T^2$  值大於  $F$  臨界值，所以 Hotelling's  $T^2$  達顯著水準。以 95%



信賴區間進行差異比較，結果顯示二、三年級高職生在期望價值中皆無顯著的差異。

表 4-6

不同年級高職生在期望價值之差異分析結果(N=896)

構面	二年級(n=445)		三年級(n=451)		T <sup>2</sup>	95%信賴區間			$\eta^2$
	平均數	標準差	平均數	標準差		下限	上限	差異方向	
<b>期望信念</b>									
對成功期望	3.24	.57	3.28	.56		-.11	.03	無顯著	.00
<b>對特定課業</b>									
自我概念	2.60	.61	2.67	.64	4.22	-.15	.10	無顯著	.00
<b>對課業困難</b>									
知覺	2.51	.67	2.47	.67		-.05	.12	無顯著	.00
<b>價值信念</b>									
重要性	2.57	.67	2.59	.69		-.11	.07	無顯著	.00
內在價值	3.00	.66	2.91	.67	5.21	-.03	.15	無顯著	.00
效用性	3.17	.67	3.17	.63		-.09	.08	無顯著	.00

### (三) 就讀類群在期望價值差異情形

表 4-7 為將就讀科別以農業群、外語群、電機電子群、觀光群以及食品群等五大群類進行比較，不同就讀類群的高職生在期望價值的差異情形，以 MANOVA 進行分析，期望信念的 Wilks' Lambda 值為.86，F 值為 11.76， $p < .05$ ，達顯著差異，表示就讀類群不同的高職生在期望信念三個層面上有顯著差異，因此進一步以單變量變異數分析(ANOVA)和雪費法(Scheffé)進行事後分析比較。結果顯示，在「對成功期望」構面中自由度為(4,891)，F 值=4.90， $p < .05$ ， $\eta^2 = .02$  (微弱效果)。另 Cohen(1988) 表示效果量之大小指標為小於.06 屬於微弱效果；介於.06 至.15 間為中等效果；大於.14 屬於高度效果。本研究對成功期望構面的數據顯示不同就讀類群的高職生在「對成功期望」上有顯著差異，且經過 Scheffé 法事後比較發現「餐旅群」( $M = 3.36$ )高於「農業群」( $M = 3.17$ )。

在「對特定課業自我概念」構面中自由度為(4,891)，F 值=10.31， $p < .05$ ， $\eta^2$

=.04 (微弱效果)，則表示不同就讀類群的高職生在「對特定課業自我概念」上有顯著差異，且經過 Scheffé 法事後比較發現「餐旅群」( $M=2.87$ )高於「農業群」( $M=2.58$ )、「外語群」( $M=2.60$ )及「食品群」( $M=2.36$ )；「電機電子群」( $M=2.67$ )高於「食品群」( $M=2.36$ )。

在「對課業困難知覺」構面中自由度為(4,891)， $F$  值=19.42， $p<.05$ ， $\eta^2=.08$  (中等效果)，則表示不同就讀類群的高職生在「對課業困難知覺」上有顯著差異，且經過 Scheffé 法事後比較發現「餐旅群」( $M=2.84$ )高於「農業群」( $M=2.52$ )、「電機電子群」( $M=2.23$ )、「外語群」( $M=2.38$ )、「食品群」( $M=2.49$ )；「農業群」( $M=2.52$ )高於「電機電子群」( $M=2.23$ )。

價值信念的 Wilks' Lambda 值為.90， $F$  值為 7.61， $p<.05$ ，達顯著差異，表示就讀類群不同的高職生在價值信念三個層面上有顯著差異，因此進一步以單變量變異數分析(ANOVA)和雪費法(Scheffé)進行事後分析比較。結果顯示，在「重要性」構面中自由度為(4,891)， $F$  值=5.20， $p<.05$ ， $\eta^2=.02$  (微弱效果)，則表示不同就讀類群的高職生在「重要性」上有顯著差異，且經過 Scheffé 法事後比較發現「餐旅群」( $M=2.78$ )高於「農業群」( $M=2.54$ )、「外語群」( $M=2.47$ )、「食品群」( $M=2.48$ )。

在「內在價值」構面中自由度為(4,891)， $F$  值=5.42， $p<.05$ ， $\eta^2=.02$  (微弱效果)，則表示不同就讀類群的高職生在「內在價值」上有顯著差異，且經過 Scheffé 法事後比較發現「餐旅群」( $M=3.12$ )高於「電機電子群」( $M=2.79$ )。

在「效用性」構面中自由度為(4,891)， $F$  值=6.71， $p<.05$ ， $\eta^2=.03$  (微弱效果)，則表示不同就讀類群的高職生在「效用性」上有顯著差異，且經過 Scheffé 法事後比較發現「外語群」( $M=3.36$ )高於「農業群」( $M=3.07$ )、「電機電子群」( $M=3.11$ )。

表 4-7

## 不同就讀類群在期望價值的差異情形(N=896)

構面	類群	N	M	SD	F 值	p 值	Scheffé 事後比較
對成功期望	農業群	337	3.17	.57	4.90	.001	餐旅>農業
	外語群	158	3.34	.52			
	電機電子群	167	3.21	.66			
	餐旅群	161	3.36	.48			
	食品群	73	3.34	.50			
對特定課業 自我概念	農業群	337	2.58	.64	10.31	.000	電機電子>食品 餐旅>農業 餐旅>外語 餐旅>食品
	外語群	158	2.60	.63			
	電機電子群	167	2.67	.65			
	餐旅群	161	2.87	.53			
	食品群	73	2.36	.49			
對課業困難 知覺	農業群	337	2.52	.65	19.42	.000	農業>電機電子 餐旅>農業 餐旅>電機電子 餐旅>外語 餐旅>食品
	外語群	158	2.38	.66			
	電機電子群	167	2.23	.70			
	餐旅群	161	2.84	.60			
	食品群	73	2.49	.55			
重要性	農業群	337	2.54	.69	5.20	.000	餐旅>農業 餐旅>外語 餐旅>食品
	外語群	158	2.47	.68			
	電機電子群	167	2.61	.70			
	餐旅群	161	2.78	.60			
	食品群	73	2.48	.63			
內在價值	農業群	337	2.93	.71	5.42	.000	餐旅>電機電子
	外語群	158	2.97	.62			
	電機電子群	167	2.79	.69			
	餐旅群	161	3.12	.56			
	食品群	73	2.87	.62			
效用性	農業群	337	3.07	.68	6.71	.000	外語>農業 外語>電機電子
	外語群	158	3.36	.59			
	電機電子群	167	3.11	.68			
	餐旅群	161	3.21	.60			
	食品群	73	3.29	.53			

## 二、不同背景變項的高職生在正向學業情緒之差異情形

### (一) 性別在正向學業情緒差異情形

表 4-8 說明不同性別高職生在正向學業情緒上的差異結果。由表中可以得知，不同性別在正向學業情緒上的 Hotelling's  $T^2$  值為 24.88，臨界值  $F_{0.05}(3,892)=2.62$ ，由此可知 Hotelling's  $T^2$  值大於  $F$  臨界值，所以 Hotelling's  $T^2$ ，達顯著水準。以 95%信賴區間進行差異比較，結果顯示性別在高職生正向學業情緒中的「愉悅」層面無顯著差異，但「自豪」及「滿足」皆是女生高於男生。

表 4-8

不同性別高職生在正向學業情緒之差異分析結果(N=896)

構面	男生(n=467)		女生(n=429)		$T^2$	95%信賴區間			$\eta^2$
	平均數	標準差	平均數	標準差		下限	上限	差異方向	
愉悅	2.82	.65	2.84	.62		-.10	.07	無顯著	.00
自豪	2.95	.62	3.10	.57	24.88***	-.23	-.08	女>男	.02
滿足	2.98	.67	3.06	.58		-.17	-.01	女>男	.01

\*\*\* $p<.001$

### (二) 年級在正向學業情緒差異情形

表 4-9 說明不同年級高職生在正向學業情緒上的差異結果。由表中可以得知，不同年級在正向學業情緒上的 Hotelling's  $T^2$  值為 9.28，臨界值  $F_{0.05}(3,892)=2.62$ ，由此可知 Hotelling's  $T^2$  值大於  $F$  臨界值，所以 Hotelling's  $T^2$ ，達顯著水準。以 95%信賴區間進行差異比較，結果顯示年級在高職生正向學業情緒中的各層面皆無顯著差異。

表 4-9

不同年級高職生在正向學業情緒之差異分析結果(N=896)

構面	二年級(n=445)		三年級(n=451)		$T^2$	95%信賴區間			$\eta^2$
	平均數	標準差	平均數	標準差		下限	上限	差異方向	
愉悅	2.84	.62	2.81	.65	9.28***	-.06	.11	無顯著	.00
自豪	2.98	.63	3.06	.56		-.15	.01	無顯著	.00
滿足	3.02	.65	3.02	.62		-.09	.08	無顯著	.00

\*\*\*  
 $p < .001$ 

## (三) 就讀類群在正向學業情緒差異情形

表 4-10 為不同就讀類群的高職生在正向學業情緒的差異情形，以 MANOVA 進行分析，Wilks' Lambda 值為.94， $F$  值為 4.86， $p < .05$ ，達顯著差異，表示就讀類群不同的高職生在正向學業情緒三個層面上皆有顯著差異，因此進一步以單變量變異數分析(ANOVA)和雪費法(Scheffé)進行事後分析比較。結果顯示，在「愉悅」構面中自由度為(4,891)， $F$  值=6.02， $p < .05$ ， $\eta^2 = .03$  (微弱效果)，則表示不同就讀類科的高職生在「愉悅」上有顯著差異，且經過 Scheffé 法事後比較發現「餐旅群」( $M = 3.03$ )高於「農業群」( $M = 2.80$ )、「電機電子群」( $M = 2.75$ )、「食品群」( $M = 2.67$ )。

在「自豪」構面中自由度為(4,891)， $F$  值=5.22， $p < .05$ ， $\eta^2 = .02$  (微弱效果)，則表示不同就讀類科的高職生在「自豪」上有顯著差異，經過 Scheffé 法事後比較發現「外語群」( $M = 3.10$ )及「餐旅群」( $M = 3.12$ )皆高於「電機電子群」( $M = 2.87$ )。

在「滿足」構面中自由度為(4,891)， $F$  值=2.25， $p > .05$ ， $\eta^2 = .01$  (微弱效果)，則表示不同就讀類科的高職生在「滿足」上無顯著差異，因此不再進行 Scheffé 法事後比較。

表 4-10

## 不同就讀類群在正向學業情緒的差異情形(N=896)

構面	類群	N	M	SD	F 值	p 值	Scheffé 事後比較
愉悅	農業群	337	2.80	.67	6.02	.000	餐旅>農業
	外語群	158	2.82	.62			餐旅>電機電子
	電機電子群	167	2.75	.69			餐旅>食品
	餐旅群	161	3.03	.52			
	食品群	73	2.67	.58			
自豪	農業群	337	2.99	.60	5.22	.000	外語>電機電子
	外語群	158	3.10	.55			餐旅>電機電子
	電機電子群	167	2.87	.66			
	餐旅群	161	3.12	.52			
	食品群	73	3.10	.62			
滿足	農業群	337	3.01	.68	2.25	.062	無差異
	外語群	158	3.00	.57			
	電機電子群	167	2.95	.67			
	餐旅群	161	3.14	.52			
	食品群	73	2.97	.62			

## 三、不同背景變項的高職生在生涯自我效能之差異情形

## (一) 性別在生涯自我效能差異情形

表 4-11 說明不同性別高職生生涯自我效能上的差異結果。由表中可以得知，不同性別在生涯自我效能的 Hotelling's  $T^2$  值為 56.33，臨界值  $F_{0.05}(5,890)=2.23$ ，由此可知 Hotelling's  $T^2$  值大於  $F$  臨界值，所以 Hotelling's  $T^2$  達顯著水準。以 95% 信賴區間進行差異比較，結果顯示性別在高職生正向學業情緒中除了「自我了解與評估」層面為男生高於女生，其餘層面皆無顯著差異。

表 4-11

## 不同性別高職生在生涯自我效能之差異分析結果(N=896)

構面	男生(n=467)		女生(n=429)		$T^2$	95%信賴區間			$\eta^2$
	平均數	標準差	平均數	標準差		下限	上限	差異方向	
自我了解與 評估	2.95	.59	2.79	.58	56.33***	.08	.23	男>女	.02

(續下頁)

表 4-11(續)

構面	男生(n=467)		女生(n=429)		$T^2$	95%信賴區間			$\eta^2$
	平均數	標準差	平均數	標準差		下限	上限	差異方向	
計畫未來之能力	2.82	.71	2.75	.68	56.33***	-.02	.16	無顯著	.00
目標選擇之能力	2.97	.62	2.97	.60		-.08	.08	無顯著	.00
資料蒐集之能力	2.95	.68	3.00	.62		-.14	.03	無顯著	.00
問題解決之能力	3.00	.59	3.07	.54		-.14	.01	無顯著	.00

\*\*\* $p < .001$ 

## (二) 年級在生涯自我效能差異情形

表 4-12 說明不同年級高職生在生涯自我效能上的差異結果。由表中可以得知，不同年級在生涯自我效能的 Hotelling's  $T^2$  值為 7.67，臨界值  $F_{0.05}(5,890)=2.23$ ，由此可知 Hotelling's  $T^2$  值大於  $F$  臨界值，所以 Hotelling's  $T^2$  達顯著水準。以 95%信賴區間進行差異比較，結果顯示年級在高職生生涯自我效能中的「自我了解與評估」、「資料蒐集之能力」、「問題解決之能力」上皆無顯著差異之外，在「計畫未來之能力」與「目標選擇之能力」上皆是三年級高於二年級。

表 4-12

## 不同年級高職生在生涯自我效能之差異分析結果(N=896)

構面	二年級(n=445)		三年級(n=451)		$T^2$	95%信賴區間			$\eta^2$
	平均數	標準差	平均數	標準差		下限	上限	差異方向	
自我了解與評估	2.84	.61	2.91	.58	7.67***	-.15	.01	無顯著	.02

(續下頁)

表 4-12(續)

構面	二年級(n=445)		三年級(n=451)		$T^2$	95%信賴區間			$\eta^2$
	平均數	標準差	平均數	標準差		下限	上限	差異方向	
計畫未來之能力	2.72	.72	2.85	.66	7.67***	-.22	-.03	三>二	.00
目標選擇之能力	2.93	.63	3.02	.59		-.17	-.01	三>二	.00
資料蒐集之能力	2.94	.66	3.01	.64		-.16	.01	無顯著	.00
問題解決之能力	3.01	.59	3.06	.55		-.13	.02	無顯著	.00

\*\*\* $p < .001$ 

## (三) 就讀類群在生涯自我效能差異情形

表 4-13 為不同就讀類群的高職生在生涯自我效能的差異情形，以 MANOVA 進行分析，Wilks' Lambda 值為.951， $F$  值為 2.268， $p < .05$ ，達顯著差異，表示就讀類群不同的高職生在生涯自我效能五個層面上有顯著差異，因此進一步以單變量變異數分析(ANOVA)和雪費法(Scheffé)進行事後分析比較。結果顯示，在「自我了解與評估」構面中自由度為(4,891)， $F$  值=4.04， $p < .05$ ， $\eta^2 = .02$  (微弱效果)，則表示不同就讀類科的高職生在「自我了解與評估」上有顯著差異，最後經過 Scheffé 法事後比較發現「電機電子群」( $M = 2.99$ )高於「農業群」( $M = 2.81$ )。

在「計畫未來之能力」構面中自由度為(4,891)， $F$  值=2.78， $p < .05$ ， $\eta^2 = .01$  (微弱效果)，達顯著水準，但最後經過 Scheffé 法事後比較發現結果並沒有顯著差異，表示不同就讀類群在「計畫未來之能力」這層面的差異量太小。

「目標選擇之能力」構面中自由度為(4,891)， $F$  值=.836， $p > .05$ ， $\eta^2 = .00$  (微弱效果)，未達顯著水準，則表示不同就讀類群的高職生在「目標選擇之能力」上無顯著差異。

在「資料蒐集之能力」構面中自由度為(4,891)， $F$  值=.261， $p > .05$ ， $\eta^2 = .00$  (微弱效果)，未達顯著水準，則表示不同就讀類群的高職生在「資料蒐集之能力」



上無顯著差異。

在「問題解決之能力」構面中自由度為(4,891)， $F$ 值=.750， $p>.05$ ， $\eta^2=.00$  (微弱效果)，未達顯著水準，則表示不同就讀類群的高職生在「問題解決之能力」上無顯著差異。

表 4-13

不同就讀類群在生涯自我效能的差異情形(N=896)

構面	類群	N	M	SD	F 值	p 值	Scheffé 事後比較
自我了解 與評估	農業群	337	2.81	.61	4.04	.003	電機電子>農業
	外語群	158	2.82	.59			
	電機電子群	167	2.99	.57			
	餐旅群	161	2.97	.59			
	食品群	73	2.84	.55			
計畫未來 之能力	農業群	337	2.73	.70	2.78	.026	無顯著差異
	外語群	158	2.72	.71			
	電機電子群	167	2.87	.69			
	餐旅群	161	2.90	.67			
	食品群	73	2.70	.66			
目標選擇 之能力	農業群	337	2.94	.62	.836	.502	無顯著差異
	外語群	158	2.94	.62			
	電機電子群	167	2.99	.62			
	餐旅群	161	3.04	.60			
	食品群	73	3.01	.57			
資料蒐集 之能力	農業群	337	2.95	.65	.261	.903	無顯著差異
	外語群	158	2.97	.66			
	電機電子群	167	3.00	.66			
	餐旅群	161	3.00	.66			
	食品群	73	2.97	.58			
問題解決 之能力	農業群	337	3.01	.53	.750	.559	無顯著差異
	外語群	158	3.10	.59			
	電機電子群	167	3.02	.64			
	餐旅群	161	3.04	.57			
	食品群	73	3.00	.54			

### 第三節 高職生期望價值、正向學業情緒與生涯自我效能之相關情形

本節以皮爾森積差相關探討高職生期望價值、正向學業情緒與生涯自我效能三者間的相關情形。根據朱經明（2014）對相關係數與相關程度的分級，建議相關係數值  $|r| \geq .60$  為高度相關， $.60 > |r| \geq .40$  為中度相關， $|r| < .40$  為低度相關。

#### 一、高職生期望價值與正向學業情緒之相關情形

期望價值包含「對成功期望」、「對特定課業自我概念」、「對課業困難知覺」、「重要性」、「內在價值」、「效用性」，六個構面，正向學業情緒則包含「愉悅」、「自豪」、「滿足」三個構面。經皮爾森積差相關分析結果，整體期望價值與整體正向學業情緒之間的相關係數為.81 且  $p < .01$ ，為正相關，並由表 4-14 可知，「期望價值」的六個構面和「正向學業情緒」三個構面之相關係數皆達顯著水準（ $p < .01$ ），整體皆為正相關，相關係數介於.12 至.82 之間。

##### （一）「對成功期望」與正向學業情緒之相關

「對成功期望」與愉悅、自豪、滿足之間的相關情形皆為正相關且達顯著，相關係數分別為.48、.56、.50，為中度相關，代表對成功期望與正向學業情緒皆有關聯。

##### （二）「對特定課業自我概念」與正向學業情緒之相關

「對特定課業自我概念」與愉悅、自豪、滿足之間的相關情形皆為正相關且達顯著，相關係數分別為.57、.46、.47，為中度相關，代表對特定課業自我效能與正向學業情緒皆有關聯。

##### （三）「對課業困難知覺」與正向學業情緒之相關

「對課業困難知覺」與愉悅、自豪、滿足之間的相關情形皆為正相關且達顯著，相關係數分別為.22、.12、.20，為低度相關，代表對課業困難知覺與正向學業情緒皆有關聯。

(四) 「重要性」與正向學業情緒之相關

「重要性」與愉悅、自豪、滿足之間的相關情形皆為正相關且達顯著，相關係數分別為.49、.47、.46，為中度相關，代表重要性與正向學業情緒皆有關聯。

(五) 「內在價值」與正向學業情緒之相關

「內在價值」與愉悅、自豪、滿足之間的相關情形皆為正相關且達顯著，相關係數分別為.82、.66、.77，為高度相關，代表內在價值與正向學業情緒有關聯。

(六) 「效用性」與正向學業情緒之相關

「效用性」與愉悅、自豪、滿足之間的相關情形皆為正相關且達顯著，相關係數分別為.59、.65、.61，為中、高度相關，代表效用性與正向學業情緒有關聯。

表 4-14

高職生期望價值與正向學業情緒之相關分析(N=896)

變項	成功期望	課業自我概念	課業困難知覺	重要性	內在價值	效用性	愉悅	自豪	滿足
成功期望	1								
課業自我概念	.53**	1							
課業困難知覺	.03	.17**	1						
重要性	.39**	.60**	.10**	1					
內在價值	.50**	.58**	.27**	.56**	1				
效用性	.54**	.37**	.11**	.37**	.66**	1			
愉悅	.48**	.57**	.22**	.49**	.82**	.59**	1		
自豪	.56**	.46**	.12**	.47**	.66**	.65**	.67**	1	
滿足	.50	.47**	.20**	.46**	.77**	.61**	.80**	.72**	1

\*\*  $p < .01$

## 二、高職生正向學業情緒與生涯自我效能之相關情形

正向學業情緒則包含「愉悅」、「自豪」、「滿足」三個構面，生涯自我效能包含「自我了解與評估」、「計畫未來之能力」、「目標選擇之能力」、「資料蒐集之能力」、「問題解決之能力」，五個構面。經由皮爾森積差相關分析，整體正向學業情緒與整體生涯自我效能間的相關係數為.59，且  $p < .01$ ，為正相關，並由表 4-15 可知，「正向學業情緒」的三個構面和「生涯自我效能」五個構面之相關係數皆達顯著水準 ( $p < .01$ )，整體正向學業情緒與生涯自我效能各層面為正相關且相關係數介於.36~.53 之間。

### (一) 「愉悅」對生涯自我效能之相關

「愉悅」與自我了解與評估、計畫未來之能力、目標選擇之能力、資料蒐集之能力、問題解決之能力之間的相關情形皆為正相關且達顯著，相關係數分別為.53、.40、.41、.41、.48，為中度相關，代表愉悅與生涯自我效能有關聯。

### (二) 「自豪」對生涯自我效能之相關

「自豪」與自我了解與評估、計畫未來之能力、目標選擇之能力、資料蒐集之能力、問題解決之能力之間的相關情形皆為正相關且達顯著，相關係數分別為.45、.36、.42、.42、.50，為中、低度相關，代表自豪與生涯自我效能有關聯。

### (三) 「滿足」對生涯自我效能之相關

「滿足」與自我了解與評估、計畫未來之能力、目標選擇之能力、資料蒐集之能力、問題解決之能力之間的相關情形皆為正相關且達顯著，相關係數分別為.53、.40、.45、.44、.52，為中度相關，代表滿足與生涯自我效能有關聯。

表 4-15

## 高職生正向學業情緒與生涯自我效能之相關分析(N=896)

變項	愉悅	自豪	滿足	自我了解評估	計畫未來能力	目標選擇能力	資料蒐集能力	問題解決能力
愉悅	1							
自豪	.67**	1						
滿足	.80**	.72**	1					
自我了解評估	.53**	.45**	.53**	1				
計畫未來能力	.40**	.36**	.40**	.73**	1			
目標選擇能力	.41**	.42**	.45**	.73**	.75**	1		
資料蒐集能力	.41**	.42**	.44**	.60**	.61**	.69**	1	
問題解決能力	.48**	.50**	.52**	.64**	.58**	.65**	.68**	1

\*\*  $p < .01$ 

## 三、高職生期望價值與生涯自我效能之相關情形

經由皮爾森積差相關分析，整體期望價值與整體生涯自我效能間的相關係數為.53，且  $p < .01$ ，為正相關，並由表 4-15 可知，「期望價值」的六個構面和「生涯自我效能」五個構面之相關係數皆達顯著水準 ( $p < .01$ )，整體期望價值與生涯自我效能中，除了「對課業困難知覺」對「計畫未來之能力」、「資料蒐集之能力」及「問題解決之能力」層面為負相關且相關係數為-.02、-.06、-.02。其餘層面之間皆為正相關，整體相關係數介於最低的課業困難知覺對資料蒐集之能力的-.06到最高的對特定課業的自我概念對自我了解與評估的.49 之間。

## (一) 「對成功期望」與生涯自我效能之相關

「對成功期望」與自我了解與評估、計畫未來之能力、目標選擇之能力、資料蒐集之能力、問題解決之能力之間的相關情形皆為正相關且達顯著，相關係數

分別為.39、.30、.33、.33、.39，為低度相關，代表對成功期望與生涯自我效能皆有關聯。

#### (二)「對特定課業自我概念」與生涯自我效能之相關

「對特定課業自我概念」與自我了解與評估、計畫未來之能力、目標選擇之能力、資料蒐集之能力、問題解決之能力之間的相關情形皆為正相關且達顯著，相關係數分別為.49、.40、.40、.36、.40，為中、低度相關，代表對特定課業自我效能與生涯自我效能皆有關聯。

#### (三)「對課業困難知覺」與生涯自我效能之相關

「對課業困難知覺」與自我了解與評估、計畫未來之能力、目標選擇之能力、資料蒐集之能力、問題解決之能力之間的相關係數分別為.04、-.02、.01、-.06、-.02，除了在自我了解與評估、目標選擇之能力上為正向低度相關，其他層面的相關係數皆為負向低度相關，表示計畫未來之能力、資料蒐集之能力和問題解決之能力程度越高則對課業困難知覺越低。

#### (四)「重要性」與生涯自我效能之相關

「重要性」與自我了解與評估、計畫未來之能力、目標選擇之能力、資料蒐集之能力、問題解決之能力之間的相關情形皆為正相關且達顯著，相關係數分別為.42、.38、.36、.32、.38，為中、低度相關，代表重要性與生涯自我效能有關聯。

#### (五)「內在價值」與生涯自我效能之相關

「內在價值」與自我了解與評估、計畫未來之能力、目標選擇之能力、資料蒐集之能力、問題解決之能力之間的相關情形皆為正相關且達顯著，相關係數分別為.45、.31、.35、.35、.43，為中、低度相關，代表內在價值與生涯自我效能有關聯。

(六)「效用性」與生涯自我效能之相關

「效用性」與自我了解與評估、計畫未來能力、目標選擇能力、資料蒐集能力、問題解決能力之間的相關情形皆為正相關且達顯著，相關係數分別為.44、.29、.35、.33、.41，為中、低度相關，代表效用性與生涯自我效能有關聯。

表 4-16

高職生期望價值與生涯自我效能之相關分析(N=896)

變項	成功 期望	課業 自我 概念	課業 困難 知覺	重要 性	內在 價值	效用 性	自我 了解 評估	計畫 未來 能力	目標 選擇 能力	資料 蒐集 能力	問題 解決 能力
成功 期望	1										
課業 自我 概念	.53**	1									
課業 困難 知覺	.03	.17**	1								
重要 性	.39**	.60**	.10**	1							
內在 價值	.50**	.58**	.27*	.56**	1						
效用 性	.54**	.37**	.11**	.37**	.66**	1					
自我 了解 評估	.39**	.49**	.04	.42**	.45**	.44**	1				
計畫 未來 能力	.30**	.40**	-.02	.38**	.31**	.29**	.73**	1			
目標 選擇 能力	.33**	.40**	.01	.36**	.35**	.35**	.73**	.75**	1		

(續下頁)

表 4-16(續)

變項	成功 期望	課業 自我 概念	課業 困難 知覺	重要 性	內在 價值	效用 性	自我 了解 評估	計畫 未來 能力	目標 選擇 能力	資料 蒐集 能力	問題 解決 能力
資料 蒐集 能力	.33**	.36**	-.06	.32**	.35**	.33**	.60**	.61**	.69**	1	
問題 解決 能力	.39**	.40**	-.02	.38**	.43**	.41**	.64**	.58**	.65**	.69**	1

\*\*  $p < .01$

#### 四、小結

綜合上述，整體層面而言，期望價值、正向學業情緒與生涯自我效能彼此間的關係為正相關。以各構面來看，可以發現期望價值中的「對課業知覺困難」這構面與生涯自我效能中的「計畫未來之能力」、「資料蒐集之能力」及「問題解決之能力」層面的相關係數皆為負的之外，其餘相關係數皆為正，各層面間相關係數介於-.06~.82 之間。整體各分量表間的相關約為中、低相關。

### 第四節 高職生期望價值、正向學業情緒對生涯自我效能之直接效果

#### 分析

本節要了解期望價值、正向學業情緒與生涯自我效能間的關係，研究以 IBM AMOS 21.0 軟體進行結構方程模式的分析，以下分為常態分配檢驗、基本適配度評鑑、整體適配度評鑑以及模式的內在適配度來評鑑研究所建構的生涯自我效能模式與觀察資料的適配情形。



## 一、常態分配檢驗

本研究包含了高職生期望價值、正向學業情緒與生涯自我效能等三個潛在變項，14 個測量指標，如圖 4-1 為生涯自我效能結構模式圖。先探討其常態分配的狀況，以偏態及峰度的結果來檢驗本研究模式的常態性。當偏態絕對值 < 3 且峰度絕對值 < 8 時為常態分配，亦或者判定 Multivariate 值，若 Multivariate 值 <  $p(p+2)$  時 ( $p$  為觀察變項數量)，則為常態分配。由表 4-17 可以得知，偏態介於 -.52~.12 之間，峰度介於 -.36~.43 之間，且 Multivariate 值小於  $14(14+2)=224$ ，表示高職生分配在各變項之間屬於常態分配，因此採用最大概似法進行接下來的評鑑。

表 4-17

### 各變項間常態分配結果

變項	構面	偏態	峰度
期望信念	對成功期望	-.33	-.36
	課業自我概念	.12	-.32
	課業困難知覺	-.17	-.18
價值信念	重要性	.07	-.15
	內在價值	-.35	.04
	效用性	-.52	.12
正向學業情緒	愉悅	-.06	-.19
	自豪	-.26	.27
	滿足	-.41	.43
生涯自我效能	自我了解評估	.03	-.20
	計畫未來能力	-.03	-.36
	目標選擇能力	-.17	.15
	資料蒐集能力	-.32	.11
	問題解決能力	-.19	.21
Multivariate	69.48		
$p(p+2)$	$14*16=224$		

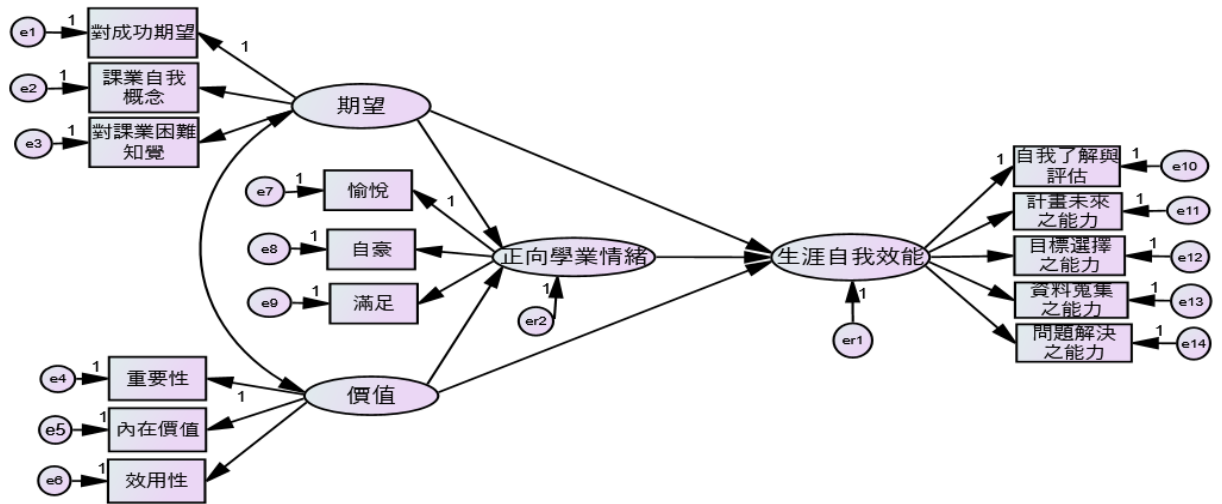


圖 4-1 生涯自我效能結構模式

## 二、基本適配度評鑑

本研究的初始模式是由高職生期望價值、正向學業情緒與生涯自我效能等三個潛在因素所組成，經由數據分析後得到圖 4-2 為生涯自我效能模式之標準化參數估計圖，並參考陳寬裕、王正華(2010)之建議，為了使模式達到更好的適配度，可以在有理論依據的情況下，參考模型修正指標(modification index, MI)進行模型的修正，並當 MI 值大於 4 以上修正才有意義。因此，為了避免過多的修正，本研究由高於 20 的最大 MI 值在有理論依據的狀況下進行修正，圖 4-3 為修正後的生涯自我效能模式標準化參數估計圖。並由表 4-18 說明，除了「課業困難知覺」為.23 未達標準，其餘標準化估計值介於.58~.97 之間，符合標準介於.50~.95 之間且標準誤介於.02~.08 之間，無標準誤太大， $p$  值都小於.001，達顯著水準，且無負的誤差變異，整體結果呈現皆符合陳正昌等(2011)建議之標準，因此本研究所建構的模式符合基本適配度評鑑。

表 4-18

生涯自我效能模式的基本適配度評鑑結果

參數	非標準化 估計值	標準化 估計值	標準誤 SE	決斷值 CR	$p$ 值
----	-------------	------------	-----------	-----------	----------

期望-->對成功期望

1 .66

期望-->課業自我概念

1.29 .79 .07 17.78 \*\*\*

(續下頁)

表 4-18(續)

參數	非標準化 估計值	標準化 估計值	標準誤 SE	決斷值 CR	p 值
期望-->課業困難知覺	.41	.23	.07	6.11	***
價值-->重要性	1	.58			
價值-->內在價值	1.62	.97	.08	19.75	***
價值-->效用性	1.12	.69	.07	16.82	***
正向學業情緒-->愉悅	1	.91			
正向學業情緒-->自豪	.79	.76	.03	29.78	***
正向學業情緒-->滿足	.97	.89	.02	40.22	***
生涯自我效能-->自我了解評估	1	.85			
生涯自我效能-->計畫未來能力	1.15	.84	.04	30.94	***
生涯自我效能-->目標選擇能力	1.06	.87	.03	33.16	***
生涯自我效能-->資料蒐集能力	.96	.75	.04	25.86	***
生涯自我效能-->問題解決能力	.83	.74	.03	25.61	***

\*\*\* $p < .001$

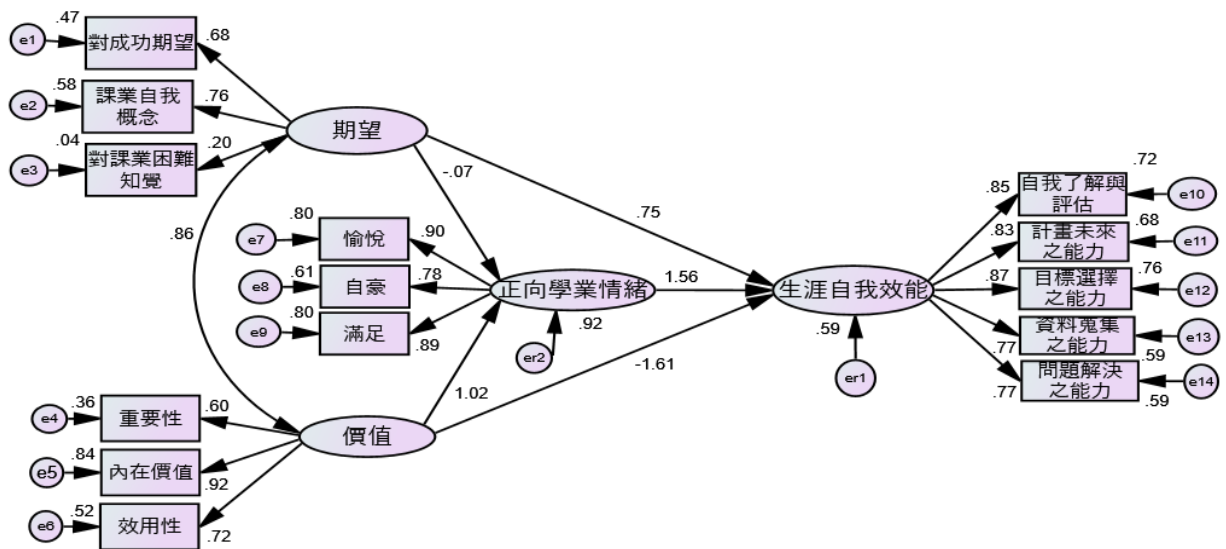


圖 4-2 生涯自我效能模式之標準化參數估計圖(修正前)

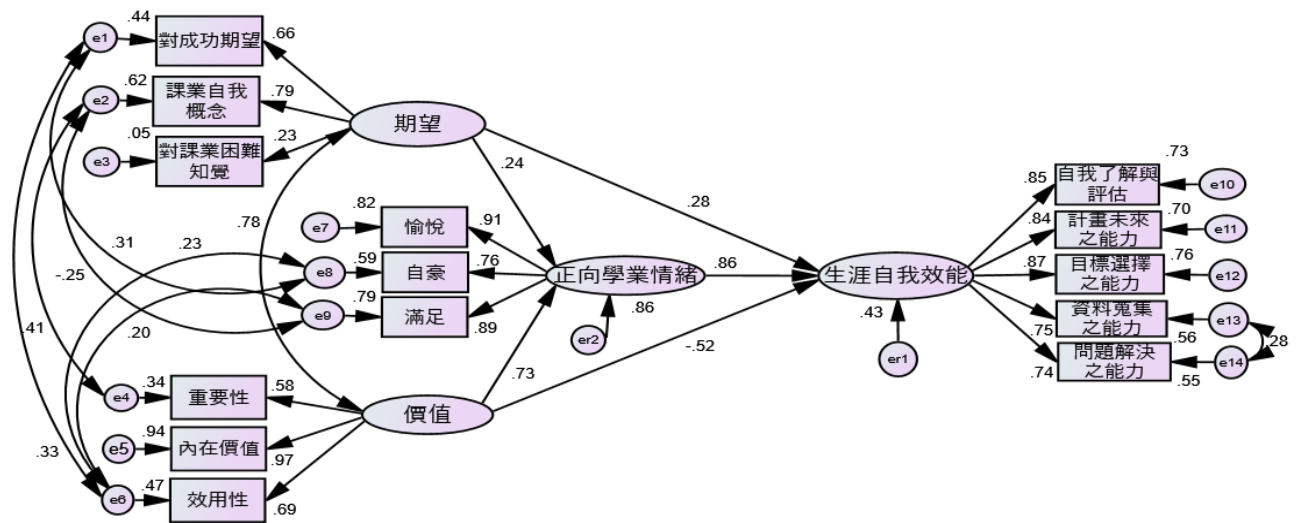


圖 4-3 生涯自我效能模式之標準化參數估計圖(修正後)

### 三、整體適配度評鑑

本研究檢驗整體適配度評鑑標準採用陳正昌等(2011)與邱皓政(2017)之建議，結果如下表 4-19 所呈現，本研究結果中  $\chi^2$  值=481.71 且  $p < .001$  為顯著差異及 RMSEA=.08 未小於.08 與評鑑標準不符之外，其餘數值為 SRMR=.06、GFI=.94、AGFI=.90、NFI=.95、TLI=.94、CFI=.96、IFI=.96、RFI=.93、PNFI=.67、PCFI=.67，皆符合評鑑標準，但 Marsh 和 Hocevar (1985) 表示  $\chi^2$  值常受到樣本多寡影響，當樣本數很大時，幾乎所有模式皆可能被拒絕。Browne 和 Cudeck (1993) 表示 RMSEA 小於.05 表示有良好適配度，介於.05~.08 間為尚佳的適配度，.08~.10 間為普通適配度，大於.10 則適配度不佳。因此，本研究生涯自我效能理論模式與觀察值仍有良好的適配度，顯示了本研究所建構之生涯自我效能理論具有理想的外在品質。

表 4-19

#### 生涯自我效能模式整體適配度評鑑結果

評鑑項目	分析結果	評鑑結果
1. 絕對適配度		
$\chi^2$ 值 是否未達顯著	$\chi^2$ 值=428.26， $p < .001$	否
RMSEA 是否 < .08	RMSEA=.08	否

(續下頁)

表 4-19(續)

評鑑項目	分析結果	評鑑結果
1. 絕對適配度		
SRMR 是否<.08	SRMR=.06	是
GFI 指數是否大於.9?	GFI=.94	是
AGFI 指數是否大於.9?	AGFI=.90	是
2. 相對適配度		
NFI 指數是否大於.9?	NFI=.95	是
TLI 指數是否大於.9?	TLI=.94	是
CFI 指數是否大於.9?	CFI=.96	是
IFI 指數是否大於.9?	IFI=.96	是
RFI 指數是否大於.9?	RFI=.93	是
3. 精簡適配度		
PNFI 指數是否大於.5?	PNFI=.67	是
PCFI 指數是否大於.5?	PCFI=.67	是

#### 四、模式的內在適配度

本研究檢驗模式內在適配度評鑑標準採用陳正昌等（2011）之建議，結果如下表 4-20 所呈現。在個別指標信度部分，對成功期望、課業困難知覺與重要性的個別指標信度未達大於.45 的標準，其餘變項皆符合標準。其次，期望信念、價值信念、正向學業情緒、生涯自我效能的組成信度分別為.60、.80、.89、.91，都達.60 以上的標準。最後，平均變異抽取數部分，只有期望構面為.37 未達評鑑標準，價值、正向學業情緒與生涯自我效能皆高於評鑑標準.50。

表 4-20

#### 生涯自我效能模式內在適配度評鑑結果

變項	個別指標的信度	潛在變項的組成信度	潛在變項的平均抽取量
期望信念		.60	.37
對成功期望	.44		
課業的自我概念	.62		
課業困難知覺	.05		

(續下頁)

表 4-20(續)

變項	個別指標的信度	潛在變項的組成信度	潛在變項的平均抽取量
價值信念		.80	.58
重要性	.34		
內在價值	.94		
效用性	.47		
正向學業情緒		.89	.73
愉悅	.82		
自豪	.59		
滿足	.79		
生涯自我效能		.91	.66
自我了解與評估	.73		
計畫未來能力	.70		
目標選擇能力	.77		
資料蒐集能力	.56		
問題解決能力	.55		

整體而言，評鑑結果大致符合評鑑標準，故本研究所建構之生涯自我效能模式應具有可接受的內在品質，可用來解釋觀察資料。

## 第五節 高職生期望價值、正向學業情緒與生涯自我效能之效果分析

本節在探討高職生期望價值對正向學業情緒與生涯自我效能之間的直接效果與「正向學業情緒」在期望價值與生涯自我效能間的中介效果。

### 一、高職生期望價值對正向學業情緒與生涯自我效能之間的直接效果

#### (一) 期望、價值對正向學業情緒的直接效果

由圖 4-3 可以得知，期望對正向學業情緒的徑路係數為.24 且  $p < .05$ ；價值對正向學業情緒的徑路係數為.73 且  $p < .05$ ，兩者皆對正向學業情緒有直接效果並達

顯著水準，其中價值對正向學業情緒為較高度的直接效果，而期望對正向學業情緒則為低度的直接效果。

## (二) 正向學業情緒對生涯自我效能之直接效果

由圖 4-3 可以得知，正向學業情緒對生涯自我效能之徑路係數為.86，且  $p < .05$ ，表示正向學業情緒對生涯自我效能有高度的直接效果並達顯著水準。

## 二、正向學業情緒在期望價值與生涯自我效能間的中介效果

以 Bootstrap 方法進行直接效果和間接效果之檢驗，檢驗的結果參考李茂能 (2009) 之建議，判斷可從三個層面看，第一，間接效果的部分在 95% 信賴區間內若包含 0 則表示中介效果不顯著；第二，直接效果在 95% 信賴區間若包含 0 則表示直接效果不顯著，為完全中介；第三，當間接效果、直接效果、總效果在 95% 區間內都不包含 0，且達顯著水準，則為部分中介。本研究結果如下表 4-21 所示，期望信念和價值信念在間接效果中的 95% 信賴區間皆不包含 0，且直接效果在 95% 區間內也都不包含 0，並達顯著水準，因此本研究假定之正向學業情緒在期望信念與生涯自我效能之間和價值信念與生涯自我效能之間皆有中介效果存在，並屬於部分中介效果。

表 4-21

### 直接效果與間接效果分析結果

	標準化 估計值	<i>p</i> 值 (BC)	95%信賴區間
間接效果			
期望→正向學業情緒→生涯自我效能	.21	.002	.100~.358
價值→正向學業情緒→生涯自我效能	.63	.002	.398~.888
直接效果			
期望→生涯自我效能	.28	.005	.102~.453
價值→生涯自我效能	-.52	.003	-.761~- .266

(續下頁)

表 4-21(續)

	標準化 估計值	<i>p</i> 值 (BC)	95%信賴區間
總效果			
期望	.49	.002	.330~.650
價值	.11	.200	-.068~.261



## 第五章 討論、結論與建議

本章內容分為三部分，第一節為討論，針對第四章研究資料分析的結果進行討論與解釋；第二節為結論，歸納研究結果提出結論；第三節為建議，針對整體研究的結果提出對未來研究上之建議。

### 第一節 討論

依據本研究第四章之研究結果彙整成表 5-1，以檢驗研究結果是否支持研究假設，並逐一進行討論。

表 5-1

研究結果與研究假設之支持狀況

研究假設	研究結果	研究結果 是否支持 研究假設
假設一：不同背景變項(性別、年級、就讀類群)之高職生在期望價值上有顯著差異。	在性別、就讀類群上有顯著差異；在年級上沒有顯著差異。	部分支持
假設二：不同背景變項(性別、年級、就讀類群)之高職生在正向學業情緒上有顯著差異。	在性別、就讀類群上有顯著差異；在年級上沒有顯著差異。	部分支持
假設三：不同背景變項(性別、年級、就讀類群)之高職生在生涯自我效能上有顯著差異。	在性別、年級、就讀類群上皆有顯著差異。	支持

(續下頁)

表 5-1(續)

研究假設	研究結果	研究結果 是否支持 研究假設
假設四：高職生期望價值、正向學業情緒與生涯自我效能間有顯著相關性。	三者之間呈現顯著正相關	支持
假設五：本研究所建構的生涯自我效能模式受到觀察資料的支持。	期望、價值對正向學業情緒具有直接效果，其中價值對正向學業情緒的效果值較高。正向學業情緒對生涯自我效能有直接效果。	支持 (但價值負向預測生涯自我效能)
假設六：高職學生的正向學業情緒在期望價值與生涯自我效能具有中介效果。	正向學業情緒在期望信念與生涯自我效能間和價值信念與生涯自我效能間皆有中介效果。但正向學業情緒對期望信念的中介效果較高。	支持

依據表 5-1 內容逐一討論：

#### 一、高職生期望價值、正向學業情緒與生涯自我效能之現況分析

##### (一) 高職生在期望價值之現況

本研究之期望價值分成期望信念的「對成功的期望」、「對特定課業的自我概念」、「對課業困難知覺」等三個構面之平均數為 3.26、2.64、2.49，以及價值信念的「內在價值」、「重要性」以及「效用性」等三個構面之平均數為 2.94、2.58、3.17，並以 Likert 4 點量表計分，量尺中間值為 2.5。可以得知在期望信念中的「對課業困難知覺」未達量尺中間值 2.5，顯示出高職生在課業困難知覺表現略低於

中間值，而期望信念的其他兩個構面及價值信念的三構面之平均數皆高於量尺中間值 2.5，顯示出高職生的期望價值表現高於中間值，為中上程度。

期望信念中平均數最高為對成功的期望，次之為對特定課業的自我概念，最低為對課業困難度知覺，得分結果與高千惠( 2010 )之研究一樣是對成功的期望最高分。但最低分的部分卻不同，其結果是對課業的自我概念為最低分，而本研究為對課業困難度知覺為最低分，可能的原因是當學生在專業科目上對成功的期望與對課業的自我概念越高時，相當於他們在專業科目學習上越能把握，所以對於課業困難的知覺就會越低分。本研究中價值信念的各構面平均數高低為效用性 >內在價值>重要性，與高千惠( 2010 )之研究相符合。

### (二) 高職生在正向學業情緒之現況

本研究之正向學業情緒分成「愉悅」、「自豪」以及「滿足」三個構面，各構面的平均數分別為 2.82、3.02、3.02，皆高於量尺中間值 2.5 分，其中自豪與滿足同分，最低分為愉悅。以偏態來看三者皆為負偏態，也就是說得分集中在高分群，屬於中上程度。本研究結果與林冠竹( 2015 )、江家豪( 2014 )的研究結果符合，皆為自豪高於愉悅，表示在高職生學習過程中，當在專業科目上有所成就會比起上課聽講的感受有更強烈的感覺。

### (三) 高職生在生涯自我效能之現況

本研究之生涯自我效能分成「自我了解與評估」、「計畫未來之能力」、「目標選擇之能力」、「資料蒐集之能力」以及「問題解決之能力」，其得分平均數分別為 2.87、2.78、2.97、2.97、3.03，皆高於量尺中間值 2.5 分，屬於中上程度。其中，最高為問題解決之能力構面，最低為計畫未來能力構面，與賴慧燕( 2016 )研究結果中最高分為蒐集資訊之能力，而最低分為計畫未來之能力有部分符合，但賴慧燕( 2016 )的研究中顯示問題解決之能力的平均數 3.075 與資料蒐集之能力的平均數 3.078 相差不多，幾乎相等，因此本研究結果與賴慧燕研究結果大致符合。

## 二、不同背景變項(性別、年級、就讀類群)在高職生期望價值上的差異情形

### (一) 性別在高職生期望價值上的差異情形

根據本研究結果，在期望信念中的「對成功的期望」、「對特定課業的自我概念」、「對課業困難知覺」等三個構面皆有顯著差異，女生在對成功期望和對課業困難知覺顯著高於男生，與高千惠(2010)研究結果中的女生在對成功的期望及對課業困難知覺上顯著高於男生這部分符合。男生在對特定課業的自我概念顯著高於女生，與林文心(2012)研究針對國中生數學科學習之結果為男生在期望信念上會顯著高於女生相同。針對本研究結果推測可能是因為高職生在學習專業科目上有一確定的目標，男生在面對專業科目學習的自信心可能會比女生高，但學習上卻不比女生來的積極。

另外，在價值信念的部分，只有「效用性」上男女有顯著差異，並且女生顯著高於男生，這顯示出女生對於所就讀的科別有較高的認同感及期望，較明確知道未來的生涯發展。在「重要性」和「內在價值」層面無顯著差異，此結果與高千惠(2010)的研究部分符合，顯示出性別在高職生期望價值上的差異狀況。

### (二) 年級在高職生期望價值上的差異情形

根據本研究結果，不同年級在期望價值各構面上皆無顯著差異，此結果與陳思羽(2007)、蔡芳卉(2017)之研究結果相符合，但與本研究之研究假設不符合，推測可能的原因是本研究以高職生為研究對象，而其就讀類科將來的出路較不易在近一、兩年內改變，所以期望價值在不同年級上無顯著差異，但這方面仍有待後續的研究繼續探討，以確認不同年級在期望價值上之差異情形。

### (三) 就讀類群在高職生期望價值上的差異情形

根據本研究結果，不同就讀類群在期望價值各構面上皆有顯著差異，並可以明顯看出餐旅群在「對成功期望」、「特定課業自我概念」、「對課業困難知覺」、「重要性」、「內在價值」上皆顯著高於其他類群，推測可能的原因是餐旅相關的行業是大家較常接觸的，因此在選擇就讀此類科的學生應有可能較能了解餐旅群相關

的內容及未來出路，當在選擇就讀時也較明確自己就讀的意願，較符合自己的興趣，所以在期望價值上才會顯著高於其他類群。另外，在「效用性」上是外語群顯著高於農業群與電機電子群，推測可能原因是高職生現階段在學習外語上，因大環境下強調國際化，所以變得更重視外語，相較於學習農業群類科和電機電子群類科，外語群科較能夠明顯感受到所學專業科目的實用性，因此在效用性上才會有顯著差異。但因為過去的研究較少以高職生就讀類群為背景變項去探討期望價值上的差異，因此這部分可以供後續的研究做參考比較，以便更多了解不同就讀類群的高職生在期望價值上的差異狀況。

### 三、不同背景變項(性別、年級、就讀類群)在高職生正向學業情緒上的差異情形

#### (一) 性別在高職生正向學業情緒上的差異情形

根據本研究結果，性別在正向學業情緒的「愉悅」、「自豪」及「滿足」上只有愉悅這構面沒有顯著差異，這部分與高千惠(2010)的研究相符合。而本研究中自豪是女生顯著高於男生，與蔡旻真(2008)研究結果相符合，並推測可能因為本研究中在之前的期望價值的對特定課業自我概念部分為男生顯著高於女生，表示女生本身的自信程度比男生低，所以當女生在學習上獲得更好表現或有所成就時的自豪感和滿足感會比男生強烈，因此在正向學業情緒自豪與滿足的部分呈現了女生顯著高於男生的狀況。

#### (二) 年級在高職生正向學業情緒上的差異情形

根據本研究結果，不同年級在高職生正向學業情緒上三個構面皆無顯著差異，與本研究之研究假設不符合，並且從過往的研究中針對年級在正向學業情緒上的結果皆呈現顯著差異，推測可能的原因是高職生在二年級接觸的專業科目與三年級接觸的專業科目是一樣的，因此在學習上的學業情緒並沒有太大的改變。

#### (三) 就讀類群在高職生正向學業情緒上的差異情形

根據本研究結果，不同就讀類群在高職生正向學業情緒的愉悅與自豪皆呈現顯著差異，並且可以看出餐旅群顯著高於其他類群，但在滿足層面則無顯著差

異。推測可能的原因是不同的專業類科在學習的內容上有所不同，且將來的就業方向也不同，以一般對餐旅群科的想法普遍會覺得較為生活化，且較能將所學運用於日常生活中，加上學生對於餐旅群科的課程內容較能了解，因此會就讀此群科的學生應大多都是熟知課程內容有興趣才就讀，所以在學習上可能較容易感到愉悅自豪等情緒出現。因為過往的研究也沒有將就讀類群做為背景變項，因此無法加以比較，有待後續研究繼續探討。

#### 四、不同背景變項(性別、年級、就讀類群)在高職生生涯自我效能上的差異情形

##### (一) 性別在高職生生涯自我效能上的差異情形

依據本研究結果，不同性別高職生在生涯自我效能的「自我了解與評估」構面呈現顯著差異，為男生顯著高於女生，這部分結果與賴慧燕(2016)、楊依雯(2010)研究結果符合。在「計畫未來之能力」、「目標選擇之能力」、「資料蒐集之能力」、「問題解決之能力」層面皆無顯著差異，這與彭滋萍(2009)、楊依雯(2010)結果符合。

##### (二) 年級在高職生生涯自我效能上的差異情形

依據本研究結果，不同年級在生涯自我效能的計畫未來之能力與目標選擇之能力皆有顯著差異，且皆為三年級顯著高於二年級，這與彭滋萍(2009)、劉怡伶(2012)結果符合，推測因為三年級接近畢業，因此對於跟生涯抉擇相關事項會較二年級來的積極與肯定。

##### (三) 就讀類群在高職生生涯自我效能上的差異情形

依據本研究結果，不同就讀類群只有在高職生生涯自我效能的「自我了解與評估」構面有顯著差異，其餘皆無顯著差異，而賴慧燕(2016)的研究結果為不同就讀類群之高職生在生涯自我效能各層面上是無顯著差異的，與本研究結果大部分符合，至於自我了解與評估部分有顯著差異，且差異為電機電子群顯著大於農業群，推測可能的原因為不同類群所學的一技之長與將來的就業市場不同，而電機電子群在目前就業市場中較吸引年輕人去工作，並且現在這種人人接觸電

子產品的時代，學習電機電子群科的學生對於將來的就業及規劃會比起農業群的學生還要能肯定自己的生涯發展。

## 五、高職生期望價值、正向學業情緒與生涯自我效能間之相關情形

### (一) 高職生期望價值與正向學業情緒為正向顯著相關

本研究中期望價值與正向學業情緒呈現高度正相關，表示高職生的期望價值越高，其正向學業情緒越高，與林宴瑛、程炳林(2012)及謝螢妮(2015)研究相符，皆認為期望價值與正向學業情緒具有正向關係，當期望價值越高，正向學業情緒越高。

### (二) 高職生正向學業情緒與生涯自我效能為正向顯著相關

本研究中正向學業情緒與生涯自我效能間呈現中度正相關，表示高職生的正向學業情緒越高，生涯自我效能程度越高，與林宴瑛、程炳林(2012)、謝螢妮(2015)及薛杏秋(2017)研究結果相符合，皆是正向學業情緒與生涯自我效能呈現正相關。

### (三) 高職生期望價值與生涯自我效能為正向顯著相關

本研究中期望價值與生涯自我效能呈現中度正相關，表示當高職生的期望價值越高，其生涯自我效能程度也會越高，與黃立立(2014)結果相符合，皆是期望價值與生涯自我效能間呈現正相關。

## 六、高職生期望價值、正向學業情緒與生涯自我效能之間的效果關係

本研究以結構方程模式分析研究變項之間的效果關係，進一步檢驗本研究所建立的生涯自我效能模式，最後經由結果顯示，本研究所建立之生涯自我效能模式整體適配度良好，表示此模式具有一定的參考價值。

### (一) 高職生之期望價值對正向學業情緒效果關係

由生涯自我效能模式圖結果可以得知，期望信念對正向學業情緒之路徑係數為.24，表示期望價值中的期望信念直接影響正向學業情緒。價值信念對正向學業情緒之路徑係數為.73，表示高職生期望價值中的價值信念直接影響正向學業

情緒，而相較於期望信念，價值信念對於正向學業情緒具有較佳的直接效果，此結果與高千惠(2010)的研究結果一樣，價值信念對於正向學業情緒的影響會高於期望信念對於正向學業情緒的影響。

### (二) 高職生之期望價值對生涯自我效能效果關係

由生涯自我效能模式圖結果可以得知，期望信念對生涯自我效能之路徑係數為.28，表示期望價值中的期望信念直接影響生涯自我效能。而價值信念對生涯自我效能之路徑係數為-.52，表示高職生期望價值皆直接影響生涯自我效能，但期望信念為正向影響，價值信念為負向影響，而價值負向預測生涯自我效能與林文心(2012)、謝螢妮(2015)研究不符，仍有待後續在此方面加以探討。

### (三) 高職生之正向學業情緒對生涯自我效能效果關係

由生涯自我效能模式圖結果可以得知，正向學業情緒對生涯自我效能之路徑係數為.86，表示正向學業情緒對於生涯自我效能具有直接效果，此結果與謝螢妮(2015)研究結果一樣，正向學業情緒與生涯自我效能有高度的相關效果。

### 七、高職生正向學業情緒在期望價值與生涯自我效能的中介效果

以 Bootstrap 分析結果可以得知，正向學業情緒在期望信念及價值信念上皆有中介效果存在，但正向學業情緒在期望信念的中介效果較佳，因此期望信念、價值信念除了對生涯自我效能有直接影響之外，還可以透過正向學業情緒而對生涯自我效能達到中介效果。

## 第二節 結論

依據研究結果與分析討論後，歸納整理出本研究之研究結論如下：

### 一、高職生在期望價值、正向學業情緒與生涯自我效能之現況皆為中上程度

#### (一) 高職生在期望價值之現況

高職生在期望信念中的「對成功的期望」得分最高，「對課業困難知覺」得



分最低；在價值信念中的「效用性」得分最高，「重要性」得分最低。

## (二) 高職生在正向學業情緒之現況

高職生在正向學業情緒中的「自豪」與「滿足」為同樣高分，而「愉悅」則最低分。

## (三) 高職生在生涯自我效能之現況

高職生在生涯自我效能中的「問題解決之能力」得分最高，「計畫未來之能力」得分最低。

## 二、不同背景變項在高職生期望價值、正向學業情緒與生涯自我效能的差異情形

### (一) 不同性別、年級、就讀類群在期望價值層面的差異情形

1. 不同性別在期望信念中的「對成功的期望」、「對課業困難知覺」為女生大於男生，但在「對特定課業自我概念」是男生高於女生。而不同性別在價值信念中的「效用性」則是女生高於男生。

2. 不同年級在期望信念和價值信念中各層面皆無顯著差異。

3. 不同就讀類群在期望信念的「對成功期望」中「餐旅群」高於「農業群」。在「對特定課業自我概念」中「餐旅群」高於「農業群」、「外語群」、「食品群」以及「電機電子群」高於「食品群」。在「對課業困難知覺」中「餐旅群」高於「電機電子群」、「外語群」、「食品群」、「農業群」以及「農業群」高於「電機電子群」。在「重要性」中「餐旅群」高於「農業群」、「外語群」、「食品群」。在「內在價值」中「餐旅群」高於「電機電子群」。在「效用性」中「外語群」高於「農業群」、「電機電子群」。

### (二) 不同性別、年級、就讀類群在正向學業情緒層面的差異情形

1. 不同性別在正向學業情緒中「自豪」及「滿足」皆是女生高於男生。

2. 不同年級在正向學業情緒中各層面皆無顯著差異。

3. 不同就讀類群在正向學業情緒的「愉悅」中「餐旅群」高於「農業群」、「電

機電子群」、「食品群」。在「自豪」中「外語群」及「餐旅群」皆高於「電機電子群」。

(三) 不同性別、年級、就讀類群在生涯自我效能層面的差異情形

1. 不同性別在生涯自我效能中「自我了解與評估」層面為男生高於女生。
2. 不同年級在生涯自我效能中「計畫未來之能力」與「目標選擇之能力」皆是三年級高於二年級。
3. 不同就讀類群在生涯自我效能的「自我了解與評估」中「電機電子群」高於「農業群」。

三、高職生在期望價值、正向學業情緒與生涯自我效能相關情形

- (一) 期望價值與正向學業情緒為顯著正相關，屬於高度相關。
- (二) 正向學業情緒與生涯自我效能為顯著正相關，屬於中度相關。
- (三) 期望價值與生涯自我效能為顯著正相關，屬於中度相關。

四、高職生期望價值、正向學業情緒與生涯自我效能之直接效果情形

- (一) 期望價值中的期望信念與價值信念皆具顯著直接影響正向學業情緒。
- (二) 正向學業情緒對於生涯自我效能具有直接效果。
- (三) 期望價值中的期望信念能正向直接影響生涯自我效能。但在價值信念負向直接影響生涯自我效能。

五、正向學業情緒在期望價值與生涯自我效能具中介效果

正向學業情緒在期望信念與生涯自我效能間，以及正向學業情緒在價值信念與生涯自我效能間皆具有中介效果，且正向學業情緒對期望信念的中介效果較高。

### 第三節 建議

根據研究結果，針對以下幾點提出建議，希望可以提供給將來與高職生期望價值、正向學業情緒與生涯自我效能相關之研究有所助益，並供老師教學及未來對此相關研究者參考。

#### 一、實務工作的建議

##### (一) 多關心學生在就讀類科上的學業情緒

經由本研究結果發現，學生在學習表現上獲得師長及他人肯定所產生的自豪感與完成課程任務所產生的滿足感皆比課堂學習的愉悅感還要強烈，尤其女生高於男生，加上正向學業情緒對於生涯自我效能具有直接效果，因此，學校老師若能多點適當的鼓勵與獎勵，讓學生感受到肯定，或多設立學生能力所及的課程挑戰，讓學生完成，以建立學生在學習上的自豪與滿足感，同時多留意男學生的學業情緒，讓學生擁有正向的學業情緒將可以提升學生在學習上的積極程度，以利提升學生對問題解決的能力和計畫未來的能力。

##### (二) 協助輔導學生了解生涯的發展，以增加學生的生涯自我效能

經由本研究結果發現，高職生在生涯自我效能層面中的問題解決之能力最高，但計畫未來之能力最低，除此之外，男生在生涯自我效能中的自我了解與評估會高於女生，因此，學校可以多給予學生針對其就讀類科生涯發展的資訊，讓學生了解對於自己就讀的類科可以有哪些就業或升學管道，讓學生能夠提升自己對於計畫未來的能力。

##### (三) 提升高職生在就讀類科上的期望，以提升學生的生涯自我效能

經由本研究結果發現，當高職生對於就讀類科上的期望信念提升，則其在生涯自我效能上也會提升，因此可以多給予學生鼓勵或肯定，提升學生在專業科目上的信心，並提供學生對於學校所學的與當前業界狀況間連結的資訊，讓學生

了解目前業界狀況，而減低對未來的茫然，以增加對生涯發展的了解，提升生涯自我效能。

(四) 提升學生在專業科目學習上的信心與了解科目之價值，以增加學生正向學業情緒和生涯自我效能

本研究結果顯示當學生的期望價值提高時，對正向學業情緒有會有正向的影響，所以老師可以提升學生對於專業科目的認知與提供較多的成功經驗，提升學生在學習上的自信心，並讓學生了解所學的專業科目在未來的發展及其重要性，而提升學生在學習上的正向學業情緒，藉此可以幫助學生學習意願及提升學生生涯自我效能。

## 二、對後續研究的建議

### (一) 研究對象方面

本研究僅以便利取樣方式抽取六間學校，並以高職生二、三年級五個類群，十個科別學生做為研究對象，未包含其他學校、一年級和其他就讀類科的學生，因此本研究的研究結果不能推論至其他技術型學校和其他類科的學生狀況。建議將來的研究者可以用不同的取樣方式，並擴大大學校範圍或年級，以便更全面了解高職生期望價值、正向學業情緒與生涯自我效能之狀況。

### (二) 研究變項上

本研究結果中期望價值的價值信念對生涯自我效能為負向預測，與以往之研究結果不同，因此往後研究在價值對生涯自我效能這部分需仍再注意，並可思考是否還有其他變項，例如學校老師的期望、家人的期待或同儕關係等去探討對生涯自我效能的影響。

正向學業情緒變項層面，是以回顧型正向激發情緒的「愉悅」、「自豪」以及「滿足」等三構面去探討，以過往的研究中較少找到這三構面同時探討的相關文獻資料加以佐證，因此在後續的研究中或許可以考慮不同的學業情緒，例如預想的正向情緒希望或放鬆等加以探討，以便增加文獻對結果的支持度。

### (三) 研究工具上

本研究期望價值量表內在適配度中之「對成功期望」、「課業困難知覺」、「重要性」在期望、價值信念的個別指標信度結果不理想，皆未達.45，另外，課業困難知覺部分與正向學業情緒和生涯自我效能間的相關性極低，此些量表在題目的編製上還需再做修正。

### (四) 研究方法上

本研究採用問卷調查法，在研究對象進行問卷作答時容易受到當時情緒、外在環境等的影響，而使作答的結果無法真實呈現受試者的狀況，若能針對學生在期望價值、正向學業情緒與生涯自我效能的看法進行訪談瞭解，或蒐集學生在學校學習表現的相關資料，將量化與質性同時進行相互驗證，那將會使研究資料更加齊全，研究結果更加全面。



## 參考文獻

### 一、中文部分

- 王俐尹 (2013)。高中職工業類群女學生性別內隱認知、學校幸福感與生涯自我效能之相關研究 (未出版之碩士論文)。台南應用科技大學，台南市。
- 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。
- 江家豪 (2014)。生物歌曲融入教學對學生學業情緒及學習成就影響之探究-以新北市某國中為例 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 江文瑋 (2015)。高中生科學學業情緒在科學自我效能與科學學業表現之間的中介效果。國立高雄師範大學，高雄市。
- 朱經明 (2014)。教育及心理統計學。台北市：五南。
- 宋旻原 (2017)。高中生國文科精熟課室目標結構、自主動機與自我調整學習關係之研究 (未出版之碩士論文)。東海大學，台中市。
- 李雅婷 (2018)。大學戶外冒險教育社團參與者之生涯自我效能探究 (未出版之碩士論文)。臺北市立大學，台北市。
- 李茂能 (2009)。圖解 AMOS 在學術研究之應用。台北市：五南。
- 李俊青 (2007)。學業情緒歷程模式之分析 (未出版之碩士論文)。國立成功大學，台南市。
- 李玉琳、廖主民 (2005)。父母對兒童參與舞蹈活動的期望價值信念的影響。體育學刊，5，79-84。
- 李旻樺 (2002)。高中學生之自我效能、成功期望、學習任務價值與課業學習動機調整策略之研究 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 吳明清 (1993)。教育研究。台北：五南。

- 吳尚祈 (2014)。嚴肅教育遊戲：學習自我效能及學業情緒之探討-以七年級學生之免疫概念學習為例(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化市。
- 林章榜 (2004)。運動期望與價值量表之編製-以 Eccles 的期望-價值理論為基礎(未出版之碩士論文)。國立台灣體育學院，台中市。
- 林雪萍 (2005)。國小學童音樂期望-價值信念量表的編制(未出版之碩士論文)。國立台北教育大學，台北市。
- 林宴瑛、程炳林 (2012)。環境目標結構與控制-價值信念對學業情緒之效果。教育心理學報，44(1)，49-72。
- 林文心 (2012)。國中生自我理論、期望價值與數學學習之關係(未出版之碩士論文)。屏東科技大學，屏東縣。
- 林世名 (2013)。中學體育班學生之心理需求、期望價值與職業興趣之關係(未出版之碩士論文)。國立屏東科技大學，屏東縣。
- 林冠竹 (2015)。學業情緒、學業倦怠與學習涉入之關係暨課室目標結構的調節效果(未出版之碩士論文)。國立成功大學，台南市。
- 邱皓政 (2017)。多層次模式與縱貫資料分析 Mplus8 解析應用。台北：五南。
- 邱皖珍 (2007)。不同背景體操選手的期望價值及退出意圖之研究(未出版之碩士論文)。國立台東大學，台東縣。
- 高千惠 (2010)。中學生期望價值、課業壓力與其學習行為之關係(未出版之碩士論文)。國立屏東科技大學，屏東縣。
- 翁若雲 (2011)。大學生生涯自我效能、生涯成熟與心理幸福感之結構方程模式分析(未出版之碩士論文)。國立台南大學，台南市。
- 陳思羽 (2007)。台灣大學舞蹈系學生期望價值信念之研究。國立台灣體育學院，台中市。
- 陳奎伯、顏思瑜 (2008)。教育心理學。台北市：雙葉書廊有限公司。
- 陳寬裕、王正華 (2010)。結構方程模型分析實務 AMOS 的運用。台北市：五



- 南。
- 陳鈺欣 (2010)。原住民高中職學生生涯發展與生涯自我效能之相關研究(未出版之碩士論文)。國立台東大學，台東市。
- 陳正昌、程炳林、陳新豐、劉子鍵 (2011)。多變量分析方法-統計軟體應用(六版)。台北市：五南。
- 陳美珍 (2017)。班級園藝活動對國中生學習態度、班級認同與生涯自我效能之影響-以新竹市育賢國中為例(未出版之碩士論文)。中華大學，新竹市。
- 陳宜宏 (2015)。大學四年級學生學業情緒對就業認知與就業態度準備度之分析研究-以雲林縣為例(未出版之碩士論文)。雲林科技大學，雲林縣。
- 黃立立 (2014)。高中職學生依附關係、工作價值觀與生涯自我效能之相關研究(未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。
- 黃昆輝教授教育基金會 (2018)。國人教育價值觀調查。取自  
<https://tw.news.yahoo.com/國人教育價值觀-調查-近9成認為-擁有-技之長-052152835.html>
- 張瑄芝 (2011)。大學生生涯自我效能量表之編制(未出版之碩士論文)。國立中山大學，高雄市。
- 張春興 (2001)。教育心理學-三化取向的理論與實踐。台北市：東華書局。
- 黃豐茜 (2010)。學業情緒歷程模式：探析情緒調整策略的效果。國立成功大學，台南市。
- 楊珮妤 (2005)。中學體育班學生父母教育態度、教師期望、生涯抱負與課業任務價值之關係研究(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化市。
- 楊依雯 (2010)。高中生之生涯發展準備度、學校幸福感與生涯自我效能之相關研究(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，台北市。
- 彭滋萍 (2009)。高中職生家庭環境、生涯自我概念對其生涯自我效能之研究(未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義市。
- 廖主民 (2004)。價值信念與運動行為。中華體育，18(1)，102-112。

- 劉政宏、黃博聖、蘇嘉鈴、陳學志、吳有城 (2010)。國中小學習動機量表之編制及其信、效度研究。《測驗學刊》，57，371-402。
- 劉玉玲、沈淑芬 (2015)。數學自我概念、數學學習策略、數學學業情緒與數學學業成就之研究-自我提升模式觀點。《教育心理學報》，46(4)，491-516。
- 劉怡伶 (2012)。高中學生生涯自我效能、人格特質與生涯定向程度之研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 鄧凱元 (2014)。六成考生，樂當高職生。《天下雜誌》，551。  
取自 <https://www.cw.com.tw/article/article.action?id=5059694>
- 蔡旻真 (2008)。不同性別、年級及家庭社經地位國小學童學業情緒之研究-以數學學習領域為例 (未出版之碩士論文)。國立台南大學，台南市。
- 蔡芳卉 (2017)。國中藝術才能美術班學生知覺家長教育期望與期望價值之相關研究—以台中市為例 (未出版之碩士論文)。東海大學，台中市。
- 鄭依婷 (2007)。國中生學業情緒與學業成就之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立成功大學，台南市。
- 賴英娟 (2013)。國中生學業情緒之認知評估中介歷程：二階調節結果 (未出版之碩士論文)。國立成功大學，台南市。
- 賴慧燕 (2016)。雲林縣高職學生生涯阻礙與生涯自我效能之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立中正大學，嘉義縣。
- 賴英娟、巫博瀚 (2016)。台灣國中生「數學學習情緒量表」之發展與現況分析。《測驗學刊》，63(2)，83-110。
- 賴思蓉 (2017)。台北市公立國中修讀技藝教育課程學生生涯自我概念與生涯自我效能之研究 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化市。
- 薛杏秋 (2017)。教師自主支持對國民中學學生自我效能、學習情緒及學期投入影響之研究 (未出版之碩士論文)。銘傳大學，台北市。
- 謝螢妮 (2015)。家庭作業、正向情感、自我效能透過期望價值對八年級學生數

- 學成就之影響-以 TIMSS2011 台灣為例 (未出版之碩士論文)。明道大學，彰化縣。
- 謝雅棻 (2009)。高中職獨生子女學生知覺父母支持、生涯自我效能、自我認定與生涯決定之研究 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化市。
- 謝沛樺 (2007)。中學體育班學生英語學習動機信念、學習策略、職業興趣與學業成就關係之探討 (未出版之碩士論文)。國立屏東科技大學，屏東縣。
- 謝森騰 (2017)。台中市國中學生生涯自我效能與幸福感之相關研究—以 HEXACO 人格特質為干擾變項 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化市。
- 簡嘉菱 (2009)。自我決定動機與學業情緒模式之探討 (未出版之碩士論文)。國立成功大學，台南市。
- 羅逸群 (2007)。高職學生生涯阻礙量表之建構 (未出版之碩士論文)。國立台北教育大學，台北市。

## 二、英文部分

- 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, 399-41.
- Browne, M.W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K.A. Bollen, & J.S. Long (Eds.), *Testing Structural Equation Models*, 136-162.
- Bandelos, D. L., Yates. K., & Thorndike-Christ, T. (1995). Effects of math self-concept, perceived self-efficacy, and attributions for failure and success on test anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 87 (4), 611-623.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W.H.

Freeman.

Bacanli, F. (2006). Career Search self-efficacy expectation scale: Validity and reliability studies. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6(2), 318-330.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.

Eccles, J. S., Adler, T., Futterman, R., Goff, S., Kaczala, C., Meece, J., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives* (pp.75-146). San Francisco, CA: W. H. Freeman.

Eccles, J.S., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: the structure of adolescents achievement task values and expectance-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21 (3), 215-225.

Erikson, E. H. (1980). *Identity and the life cycle*. New York, NY: W.W. Norton and Company.

Forgas, J. P. (1994). The role of emotion in social judgments: An introductory review and an affect Infusion model (AIM). *European Journal of Social Psychology*, 24, 1-24.

Ginzberg, E., Ginsburg, S. W., Axelrad, S., & Herma, J. (1951). *Occupational choice: An approach to general theory*. New York, NY: Columbia University Press.

Gianakos, I. (2001). Predictors of career decision-making self-efficacy. *Journal of Career Assessment*, 9 (2), 101-114.

Gushue, G. V., Scanlan, K. R. L., Pantzer, K. M., & Clarke, C. P. (2006). The Relationship of career decision-making self-efficacy, vocational identity, and career exploration behavior in African American high school students. *Journal of Career Development (Sage)*, 33 (1), 19-28.

Hackett, G., & Betz, N.E. (1981). A self-efficacy approach to the career development

- of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18, 326-339.
- King, B., & Gaerlan, M. (2014). High self-control predicts more positive emotions, better engagement, and higher achievement in school. *European Journal of Psychology of Education*, 29 (1),81-100.
- 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 (1), 79-122.
- Lent, R.W., & Hackett, G. (1987). Career self-efficacy: Empirical status and future directions. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 347-382.
- Marsh, H. M., & Hocevar, D. (1985). The application of confirmatory factor analysis to the study of self concept: First and higher order factor structures and their invariance across groups. *Psychological Bulletin* , 97, 565-582.
- Niles, S. G., & Sowa, C. J. (1992). Mapping the nomological network of career self-efficacy. *Career Development Quarterly*, 41 (1), 13-21.
- Pekrun, R. (2000). A social-cognitive, control-value theory of achievement emotions. In J. Heckhausen (Ed.), *Motivational psychology of human development* (pp.143-163). Oxford, England: Elsevier.
- Pekrun, R., Goets, T., & Titz, W. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37 (2),91-105.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York, NY: Harper. Smart and Peterson.
- Super, D. E. (1990). *A life-span, life-space, approach to career development*. In D. Brown & L. Brooks (Eds). *Career choice and development* (pp. 167-261). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Taylor, K. M., & Betz, N. E. (1983). Applications of self-efficacy theory to the

understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 22, 63-81.

## 附錄一

# 高職生期望價值、正向學業情緒與生涯自我效能 之關係(預試問卷)

第一部份：基本資料

1. 就讀學校：\_\_\_\_\_
2. 就讀類科：\_\_\_\_\_
3. 性別： (1)男  (2)女
4. 目前就讀年級： (1)二年級  (2)三年級

第二部分：

題 項	完 全 同 意	相 當 同 意	不 太 同 意	完 全 不 同 意	
<b>對成功的期望</b>					
1	我期望在就讀類科的專業能力能越來越進步。	4	3	2	1
2	我期望在專業科目表現優於班上其他同學。	4	3	2	1
3	我期待能用考試來證明我的專業科目能力。	4	3	2	1
4	我相信只要努力學習專業科目，就一定會進步。	4	3	2	1
<b>對特定課業的自我概念</b>					
5	我有把握可以學會老師所教的專業科目內容。	4	3	2	1
6	我滿意自己在專業科目學習的表現。	4	3	2	1
7	專業科目是我拿手的項目。	4	3	2	1
<b>對課業困難的知覺</b>					
8	學習專業科目是一項困難的挑戰。	4	3	2	1
9	跟其他科目比，專業科目是很難的科目。	4	3	2	1
10	我認為要聽懂專業科目老師講課的內容很困難。	4	3	2	1

題 項	完全同意	相當同意	不太同意	完全不同意	
<b>重要性</b>					
11	我在專業科目上表現優良，可以得到師長的肯定。	4	3	2	1
12	我在專業科目上表現優良，讓同學對我另眼相看。	4	3	2	1
13	我在專業科目上表現優良，可以得到父母的肯定。	4	3	2	1
<b>內在價值</b>					
14	上專業科目時我很開心。	4	3	2	1
15	我想要了解更多專業科目相關的知識。	4	3	2	1
16	我在專業科目上表現優良，可以增加我的自信心。	4	3	2	1
17	學習專業科目給我充實愉快的感覺。	4	3	2	1
18	我對我所選擇的就讀類科課程感到有趣。	4	3	2	1
<b>效用性</b>					
19	學好專業科目對我來說很實用。	4	3	2	1
20	學好專業科目對我來說很重要。	4	3	2	1
21	學好專業科目有助於未來發展。	4	3	2	1
22	我認為我所就讀的類科對將來就業是有幫助的。	4	3	2	1
<b>愉悅</b>					
23	上專業科目時，我感到開心。	4	3	2	1
24	我很樂於去參與專業科目的考試。	4	3	2	1
25	花時間學習專業科目，讓我感到開心。	4	3	2	1
26	能從專業科目上學習新知識讓我感到喜悅。	4	3	2	1
27	我很高興能理解專業科目的內容。	4	3	2	1
28	聽專業科目老師上課是一件令人興奮的事。	4	3	2	1
<b>自豪</b>					
29	我在專業科目表現比其他人更好時，我感到很光榮。	4	3	2	1
30	當我在專業科目學習上有好的表現時，我會更想學習專業科目的內容。	4	3	2	1
31	在專業科目上有所成就會讓我感到引以為傲，使我更想上課。	4	3	2	1
32	能夠跟上專業科目課程的進度，我感到自己很有能力。	4	3	2	1
33	了解專業科目的內容使我感到自豪。	4	3	2	1
34	能夠回答專業科目老師問的問題時，我感到有自信。	4	3	2	1



題 項		完 全 同 意	相 當 同 意	不 太 同 意	完 全 不 同 意
<b>滿足</b>					
35	我很享受就讀我所選擇的類科。	4	3	2	1
36	能夠學習專業科目知識讓我感到滿足。	4	3	2	1
37	完成專業科目作業時，我會覺得很滿意。	4	3	2	1
38	上完專業科目課程時，我會覺得很有收穫。	4	3	2	1
<b>自我了解與評估</b>					
39	面對與就讀類科專業相關的生涯決定，我相信我能有恆心毅力去實踐。	4	3	2	1
40	我有信心自己做完決定後，就不再擔心這個決定是對或錯。	4	3	2	1
41	我有信心選擇出適合自己未來就讀的科系或職業。	4	3	2	1
42	我會選擇自己在大學喜歡的科系，即使這個領域的就業市場正在衰退，我有信心自己不會放棄。	4	3	2	1
43	我相信與其聽天由命，不如好好計畫自己的未來。	4	3	2	1
44	我能計畫自己達成生涯目標所需的步驟。	4	3	2	1
<b>計畫未來之能力</b>					
45	我相信我能弄清楚大學的升學管道。	4	3	2	1
46	我相信我能確定自己以後的就業管道。	4	3	2	1
47	我有信心去選擇我想要的科系就讀。	4	3	2	1
<b>目標選擇之能力</b>					
48	我有能力去判斷並決定生涯目標。	4	3	2	1
49	我能從一些未來有可能從事的職業中，選擇一種最適合自己的職業。	4	3	2	1
50	我有信心能明確說出未來自己想要的生活型態。	4	3	2	1
51	我有信心能選擇出符合自己理想生活型態的職業。	4	3	2	1
52	我能夠列出與自己專業有關且感興趣的幾份職業。	4	3	2	1
<b>資料蒐集之能力</b>					
53	我可以透過參加有關的社團或營隊活動，來幫助自己決定升學或就業的方向。	4	3	2	1

54	我可以查出自己想要從事職業的工作條件(例如學歷、能力、薪資等)。	4	3	2	1
55	我可以透過到工廠或公司參觀來蒐集想要的職業資訊。	4	3	2	1
56	我可以從學校老師那裡獲得有關未來選擇的資訊。	4	3	2	1
57	我能利用網路搜尋自己感興趣的生涯資料,以補足未知的部分。	4	3	2	1
58	我可以詢問就讀大學的學長姐,以取得正在考慮選擇之科系的相關資料。	4	3	2	1
59	我可以向正在從事自己感興趣職業的工作者請教相關資訊。	4	3	2	1
60	我可以透過蒐集資料後說出自己未來想從事職業的工作內容。	4	3	2	1
<b>問題解決之能力</b>					
61	當遇到課業學習上的挫折時,我會主動請教別人。	4	3	2	1
62	遇到困難時,我會閱讀相關的資料來尋求解決之道。	4	3	2	1
63	若遇到生涯困惑時,我能尋求他人(如家人、朋友或老師)的意見或協助,以解決困擾或疑惑。	4	3	2	1
64	當不喜歡我所選擇的大學科系時,我會設法轉系。	4	3	2	1
65	當不滿意所從事的職業時,我會設法轉業。	4	3	2	1
66	即使當遇到挫折,我仍能堅持自己的選擇的職業或科系。	4	3	2	1

## 附錄二

### 高職生期望價值、正向學業情緒與生涯自我效能 之關係(正試問卷)

1. 就讀學校：\_\_\_\_\_
2. 就讀科別：\_\_\_\_\_
3. 性別： (1)男  (2)女
4. 目前就讀年級： (1)二年級  (2)三年級

題 項		完 全 同 意	相 當 同 意	不 太 同 意	完 全 不 同 意
<b>期望價值量表</b>					
1	我期望在就讀類科的專業能力能越來越進步。	4	3	2	1
2	我期望在專業科目表現優於班上其他同學。	4	3	2	1
3	我期待能用考試來證明我的專業科目能力。	4	3	2	1
4	我有把握可以學會老師所教的專業科目內容。	4	3	2	1
5	我滿意自己在專業科目學習的表現。	4	3	2	1
6	專業科目是我拿手的項目。	4	3	2	1
7	學習專業科目是一項困難的挑戰。	4	3	2	1
8	跟其他科目比，專業科目是很難的科目。	4	3	2	1
9	我認為要聽懂專業科目老師講課的內容很困難。	4	3	2	1
10	我在專業科目上表現優良，可以得到師長的肯定。	4	3	2	1
11	我在專業科目上表現優良，讓同學對我另眼相看。	4	3	2	1
12	我在專業科目上表現優良，可以得到父母的肯定。	4	3	2	1
13	上專業科目時我很開心。	4	3	2	1
14	我在專業科目上表現優良，可以增加我的自信心。	4	3	2	1
15	學習專業科目給我充實愉快的感覺。	4	3	2	1

題 項	完 全 同 意	相 當 同 意	不 太 同 意	完 全 不 同 意	
16	我對我所選擇的就讀科別課程感到有趣。	4	3	2	1
17	學好專業科目對我來說很實用。	4	3	2	1
18	學好專業科目對我來說很重要。	4	3	2	1
19	學好專業科目有助於未來發展。	4	3	2	1
20	我認為我所就讀的科別對將來就業是有幫助的。	4	3	2	1
<b>正向學業情緒量表</b>					
21	上專業科目時，我感到開心。	4	3	2	1
22	我很樂於去參與專業科目的考試。	4	3	2	1
23	花時間學習專業科目，讓我感到開心。	4	3	2	1
24	能從專業科目上學習新知識讓我感到喜悅。	4	3	2	1
25	聽專業科目老師上課是一件令人興奮的事。	4	3	2	1
26	我在專業科目表現比其他人更好時，我感到很光榮。	4	3	2	1
27	在專業科目上有所成就會讓我感到引以為傲，使我更想上課。	4	3	2	1
28	能夠跟上專業科目課程的進度，我感到自己很有能力。	4	3	2	1
29	了解專業科目的內容使我感到自豪。	4	3	2	1
30	能夠回答專業科目老師問的問題時，我感到有自信。	4	3	2	1
31	我很享受就讀我所選擇的科別。	4	3	2	1
32	能夠學習專業科目知識讓我感到滿足。	4	3	2	1
33	完成專業科目作業時，我會覺得很滿意。	4	3	2	1
34	上完專業科目課程時，我會覺得很有收穫。	4	3	2	1
<b>生涯自我效能量表</b>					
35	面對與就讀科別專業相關的生涯決定，我能有恆心毅力去實踐。	4	3	2	1
36	我有信心自己做完決定後，就不再擔心這個決定是對或錯。	4	3	2	1

題 項		完 全 同 意	相 當 同 意	不 太 同 意	完 全 不 同 意
<b>生涯自我效能量表</b>					
37	我有信心選擇出適合自己未來就讀的科系或職業。	4	3	2	1
38	我能夠列出與自己專業有關且感興趣的幾份職業。	4	3	2	1
39	我會選擇自己在大學喜歡的科系，即使這個領域的就業市場正在衰退，我有信心自己不會放棄。	4	3	2	1
40	我有信心去選擇我想要的科系就讀。	4	3	2	1
41	我相信我能弄清楚大學的升學管道。	4	3	2	1
42	我相信我能確定自己以後的就業管道。	4	3	2	1
43	我能計畫自己達成生涯目標所需的步驟。	4	3	2	1
44	我有信心能明確說出未來自己想要的生活型態。	4	3	2	1
45	我有信心能選擇出符合自己理想生活型態的職業。	4	3	2	1
46	我能從一些未來有可能從事的職業中，選擇一種最適合自己的職業。	4	3	2	1
47	我能利用網路搜尋自己感興趣的生涯資料，以補足未知的部分。	4	3	2	1
48	我可以詢問就讀大學的學長姐，以取得正在考慮選擇之科系的相關資料。	4	3	2	1
49	我可以向正在從事自己感興趣職業的工作者請教相關資訊。	4	3	2	1
50	我可以透過參加有關的社團或營隊活動，來幫助自己決定升學或就業的方向。	4	3	2	1
51	當遇到課業學習上的挫折時，我會主動請教別人。	4	3	2	1
52	遇到困難時，我會閱讀相關的資料來尋求解決之道。	4	3	2	1
53	若遇到生涯困惑時，我能尋求他人(如家人、朋友或老師)的意見或協助，以解決困擾或疑惑。	4	3	2	1
54	即使當遇到挫折，我仍能堅持自己的選擇的職業或科系。	4	3	2	1

## 量表使用同意書

本人同意東海大學教育研究所研究生陳怡文使用及修訂本人所編製之「生涯自我效能量表」，作為其碩士論文「高職生期望價值、正向學業情緒與生涯自我效能之關係」之研究工具。

本同意書只限於同意該量表做為上述研究之用，將適當註明出處，以符合學術論著之規定。

同意人：賴慧燕

中華民國 107 年 12 月 11 日