

國小教師的生涯發展－已婚女性教師的觀點

本研究旨在探討已婚女性國小教師的生涯發展，共包含六章，第一章為緒論，說明本研究主題的研究背景與動機；第二章文獻探討，回顧與本研究相關的文獻資料，以形成理論架構；第三章研究設計與實施，描述本研究的研究方法選擇與考量、研究的進行流程；第四章與第五章是訪談資料分析，第四章呈現國小已婚女性教師的生涯觀，探討以她們的角度如何來詮釋生涯；第五章討論影響國小已婚女性教師生涯發展的因素，重點在瞭解其成長經歷、工作與家庭之互動經驗；最後一章則歸納本研究發現，並提出建議。

第一章 緒 論

本章將說明本研究之研究背景與動機、研究目的與研究問題以及名詞釋義。

第一節 研究背景與動機

在 2004 年 3 月 8 日中國時報報導的統計資料中（詳見附錄一）顯示，台灣女性勞動參與率為 46.6%，相較於亞洲的日本 48.5%、南韓 49.7%，與超過五成的香港（52%）、新加坡（53.4%），台灣女性勞動參與率是位居亞洲四小龍之末。隨著台灣經濟的發展、人民教育水準的提升，社會價值正處於一個新舊交替的階段，社會政策的因應卻遠遠落後在個人與家庭變遷之後，於是，女性面臨傳統價值觀（家庭角色優先於個人工作角色），與現代兩性平等風潮的兩難挑戰，因而影響到女性勞動參與率。

雖然與過去相比，台灣已婚女性投入職場的比例高於以往甚多，然而許多

女性在外出工作之餘，仍須負擔大部分的家務，精力與時間的耗損極易產生內在衝突與對家庭的愧疚感，也面臨家庭與工作之「雙趨衝突」（approach-approach conflict）的矛盾心境，爲了工作的成就感與自我實現而必須減少在家庭的時間，然而由於她們能從家庭中獲得情感上的滿足，婚姻或家庭對她們卻是極爲重要的，但魚與熊掌實在難以取捨。家庭與工作常讓這些女性疲於奔命於二者的「拉鋸戰」。

雖然有越來越多的男性會在家裡分擔家務，但從國內陳皎眉（1989）、李貴花（1990）、李寬芳（1995）、徐宗國（1993）研究透露出家務事的真正責任是女性負責，已婚女性多感受到家庭與工作角色的雙重壓力。除了家務分工不平，女性也身爲照顧孩子主要負責人，另有養兒育女的母職壓力。國外學者 Marks & Houston(2000)針對 400 位第一次當母親者做長期追蹤研究，也發現爲了照顧子女，有 78%以上的母親會減少工作時間或放棄工作，且持續正職的（full-time）職業婦女也將子女養育視爲其重要的責任（引自 Marks & Houston,2002）。國內劉慧俐（1985）爲了研究醫師專業生涯與婚姻家庭關係，問卷調查了 159 位女醫師及 206 位男醫師，發現家務與育兒責任多由女醫師擔當。當專業生涯與婚姻家庭生活有衝突時，女醫師多以「減少工作時間或暫時放棄」來做彈性適應。由此可見，已婚女性無法毫無後顧之憂地在工作中求發展。

一般人認爲國小教學工作單純、工作時間固定、寒暑假假期長，跟「帶小孩」一樣，以類似傳統妻母身份來呵護學生，其照護性質多於教育性質，也是「女性特質」可充分發揮，並能「相夫教子」、兼顧家庭的一份工作，因此教職在父權意識型態中已被刻板化成「女性工作」。天下雜誌 1998 年對中小學教師所做的調查也顯示，約有 38%的教師認爲自己的角色最像「保母」；其次有 32%的教師認爲自己是「知識傳遞者」。社會一直灌輸女性，女性也內化這一個觀念：擁有美滿的家庭是女人一生最大的幸福，而當老師是理想的工作，即使婚後仍能繼續工作，不僅不妨礙照顧家庭的本分，也對家庭有幫助。

依據中華民國教育統計（教育部，2000）（詳見附錄二）顯示，75 學年

度之後各級學校女性教師比率已超過半數，且有日益增多的趨勢，此外在 93 學年度各級學校中，女性教師佔了 61.73%，而國小女性教師比率約佔 67.99%（詳見附錄三），國小校園的「教職女性化」趨勢儼然形成，也使一般人更加地認為教職對女性而言實在是一個好工作。雖然女性教師在人數比例上屬於多數，但由於學校系統承襲父權體制的特質，女性教師的角色被定義為適合家務、勞力的工作，其教育專業與生涯承諾可能因此受到質疑。例如教師同儕間會鼓勵男性教師去考主任、校長或其他行政生涯規劃，但對女性老師只要求做個負責、有愛心的老師，好好照顧自己的班級與家庭，像這類的職場性別區隔現象也產生女性老師不具專業地位、對工作欠缺進取心的負面評價。

在教師的個人成長經驗中，這些對男女角色的期望差異與社會結構的限制，影響到男女個人的認同和生涯發展。成人發展也是日積月累的變動過程，當人們進入成年期時，他們已經習得一種詮釋自身經驗的價值觀，隨著在處理生活問題的經驗增加而有其多樣性，成人仍繼續地成長與改變。工作與家庭是成人生活中的兩大重心，生命經驗裡的人際互動關係（包括與配偶、小孩、原生家庭和朋友等）以及成人的家庭、工作責任，往往會影響其生涯發展歷程。對於這些已婚女性教師是基於哪些原因而任教？她們又是如何兼顧工作角色與個人的生活角色呢？從成人發展理論給予研究者的啟示中，探討關於女性教師的生涯發展問題並不能忽略成人的心理社會發展，因此本研究也將以成人發展的角度來瞭解。

隨著國小女性教師結婚、生子而面臨不同於單身女教師的生涯情境—家庭與工作的雙重壓力。在兩者之間，她們是否會為了家庭而中斷教職？或者因為對於行政職位晉升沒有濃厚興趣，而有了欠缺進取心等的負面角色形象呢？許多工作與家庭方面的研究（Betz & Fitzgerald,1987; Valdez & Gutek,1987；井敏珠，1992；高立文，2002）呈現了女性在發展其生涯時所面臨的限制、掙扎，婚姻往往被視為解釋女性較不具企圖心的原因之一，與此相對照，男性教師的婚姻則鮮少被提及。面對此現象，研究者心中便產生疑惑：國小已婚女性教師的生涯發展歷程是如何？傳統性別角色觀念、婚姻家庭等等因素如何影響她們

的生涯發展，這些在職場經驗中又是如何發酵？究竟教職的專業地位和女性佔多數的關係又是如何？研究者試圖以性別關係來檢視、瞭解教師的生涯發展歷程。

研究者身為國小女性教師，擔任教職五年來，對教師參與研習、進修活動的觀察發現，參與人員多為女性，有些已婚女性教師會將孩子帶到研習地點，以便就近照顧，或者是，每當活動進行到上午十一點半或下午四點半時，一些女性教師便開始神不守舍，甚至就逕自離席去接小孩或回家準備午、晚餐。另外與研究者年齡相近的師院女性同學，大部分已結婚，其中有些已生子，但大多數並沒有以擔任行政職務做為其生涯發展之目標，而是抱持著把家庭、孩子顧好就好的態度。此外，令研究者困惑的是，生涯發展應該有工作與非工作的角色扮演活動，周遭對研究者關心的都圍繞在婚姻問題，但卻沒人問過研究者職業生涯規劃要如何晉昇，例如何時想考主任、校長等問題。若將生涯視為是職位的升遷，然而像研究者這樣不追求行政職位升遷的女性教師生涯是否亦暗示著「缺乏生涯」(careerless) (Lortie,1975, 引自陳怡錚, 2000) 或沒有發展性？此外，在研究者擔任級任教師時，日復一日、週而復始地從事指導清潔活動、維持秩序、照料孩子、批閱作業等等工作，每天埋首於教室中，偶有「窩在這裡教一輩子書」的無奈，消極地看待自己的生涯發展。

傳統的生涯發展理論是以男性為中心而建立，實在不足以解釋女性的生涯發展狀況(繆敏志, 1992; 羅桂芬, 1993; 翟智怡, 2003)。在生涯發展的研究範疇裡，國內已有許多實證研究以量化統計分析方式去解釋其中的相關或因果關係(陳美玲, 1992; 曾慧敏, 1993; 孫國華, 1997; 林靖芬, 1999; 朱俊淇, 2000; 林益慶, 2000)，來討論影響生涯發展的因素有哪些或生涯發展與其他概念之間的相關，例如影響國小教師選擇教職的因素、生涯發展與工作滿意度的相關等等之研究主題，但都比較缺乏內涵意義的深刻描述。另一方面，以質化方式去研究生涯發展者，也僅限於工作生涯的討論(任東屏, 1999; 黃有麗, 2000; 蔡瑞君, 2003)，對於成人發展中工作與家庭此兩系統的互動關係少有人去注意。以生態系統觀點來說，除了個人與環境連結之外，不同系統之間

也會不斷地相互影響，且人會在其中隨著時間改變而不停地對事物賦予意義，每人有不同的生涯發展歷程與生涯觀。因此，生涯發展是動態的過程，個人詮釋的生涯也無法脫離其所處的脈絡情境，而質性研究方法有助於研究者處理社會文化脈絡、理解人際互動過程，並容許研究主體建構知識，故本研究將以質性研究的訪談方法來瞭解現象，歸納分析出國小已婚女性教師如何詮釋其生涯發展經驗以及此經驗所蘊含之意義。此外，身為國小女性教師，研究者對於所處的教育情境也有許多省思與關懷，因此想藉由基層的已婚女性教師發聲，更細緻地理解家庭與工作對於女性教師生涯發展的影響。

第二節 研究目的與研究問題

基於上述的研究背景緣起與動機，本研究目的如下：

- 一、了解國小已婚女性教師的生涯發展經驗。
- 二、分析影響國小已婚女性教師生涯發展的因素。
- 三、探討國小已婚女性教師的生涯觀。

依據上述之研究目的，本研究將探討下列問題：

- 一、國小已婚女性教師的生涯發展經驗為何？
- 二、影響國小已婚女性教師生涯發展的因素有哪些？
- 三、國小已婚女性教師的生涯觀為何？

第三節 名詞釋義

一、生涯發展

本研究所謂之「生涯」將採取廣義的觀點，是指一個人一生中所從事所有活動的整體發展，不僅限於個人工作角色，還包括其家庭角色。此外，生涯發展是描述個人一生與外界環境連續不斷的互動過程，本研究將之視為一個動態過程，來探討其教師生涯發展的歷程，包括出生、接受教育、目前的家庭、工作、婚姻等生活面貌。

二、生涯觀

傳統的生涯觀是以客觀上的工作職位升遷與是否持續工作為基準，並未顧及個人經驗的主觀詮釋，也忽略了非工作角色的活動。故本研究將生涯觀視為一個動態過程，以女性教師為研究主體，著重在個人經驗的詮釋。

第二章 文獻探討

本研究旨在關懷國小已婚女性教師如何看待自身教師生涯發展的歷程，研究者蒐集相關文獻加以彙整。各節內容分別為：成人發展、生涯發展、女性生涯發展。

第一節 成人發展

成人生活結構的核心是工作角色與家庭角色的扮演，男女都在調整和統合所扮演之多重角色，成人期的改變受到許多社會文化因素所影響，故成人發展是異於兒童發展的。然而成人發展的研究包括生理、心理與社會等等多重面向，本研究是以國小已婚女性教師生涯發展為研究主題，生理層面的成人發展並非關注焦點，因此，本節將針對探討成人的心理社會發展理論與女性心理發展理論來加以介紹。

壹、成人的心理社會發展

在心理學上所謂「發展」是指個體從出生到死亡的期間，在遺傳範圍內，其身心狀況因年齡與習得經驗的增加所產生變化的歷程，具有連續性、順序性。Magnusson(1995)認為個人發展與運作是一個統整的有機體，發展是在脈絡下發生的，且是持續進行、與環境互動的過程，在心理、生理與環境因素中交互作用的（引自 Merriam&Caffarella,1999）。經由許多學者分析歸納後，形成「發展模式」，以作為解釋與預測個體發展的依據。但對不同個體而言，因遺傳與環境因素交互作用的結果，無論在生理或心理的發展上，都具有個別差異。

成人發展研究討論的問題眾多，Merriam (1984)認為成人發展有三個主要概念：（一）繼續型態的改變（sequential patterns of change）：成人發展是一個連續

的改變型態。(二) 生活事件 (life events)：在個人生命中所發生的個人事件或文化事件。(三) 轉化 (transitions)：從疑惑到適應的轉變過程。另外，成人發展研究主要有三個取向去討論上述概念：一是階段論(stage theory)，另一為週期論(phasic of life/ life cycle)，這二者皆認為成人在認知和行動上有品質的變化，此改變的產生有順序性的 (黃富順，1997)；第三則是生態系統理論 (ecological system theory)，認為人的發展不僅受到個人因素、個人所處環境直接互動的影響，還受到周邊各種系統相互作用後的影響，且在其成長過程中具有主動性，終其一生與環境做連續的、相依的互動，並藉由不斷的調適，維持一個平衡狀態 (Lemme,1995)。其中與本研究特別相關的是生態系統理論，下列將分別敘述此三個取向。

一、 階段論

階段論學者常以種子發芽做比喻，其發展速度和成熟程度有賴外界的條件，但個人的發展速率與達到最高發展水準則是因人而異。代表學者有：Erikson、Perry、Loevinger 等人，他們會將人生全程分為幾個階段或時期，而每一階段在身心發展上，又各有其代表性的特質。此外，個體發展到某一年齡階段，社會期待個體在行為表現上能符合某些標準，此標準稱為「發展任務」(developmental task)。

其中，Erikson 心理社會發展論是唯一涵蓋整個生命期有深入探討的理論 (黃富順，1997)，他將人生分為八期 (詳見表 2-1-1)，各階段各有其發展任務 (developmental task) 或危機 (crisis)，其學說也影響多位學者 (如：Levinson,1978；Gilligan,1982)。他認為個人的發展速率與達到最高發展水準是因人而異，成人成年期的發展重點是工作與家庭、父母角色以及社會角色的實踐，到了中年期則是事業發展至顛峰或可能重新調整生活，直到老年期退休享受人生。

表 2-1-1 Erikson 心理社會發展論

階段	心理危機
嬰兒	信任↔不信任
幼兒	活潑自動↔害羞懷疑
學齡前期	自動自發↔退縮內疚
學齡兒童期	勤勉進取↔自貶自卑
青少年	自我統合↔角色混亂
成年前期	友愛親密↔孤獨疏離
成年期	精力充沛↔頹廢遲滯
老年期	統整無憾↔絕望悲觀

但 Erikson 是由白人中產階級男性為研究對象所發展出的論述，因此曾遭質疑是否適用於女性發展（張春興，1995；黃富順，1997；賴苑玲，1996；王雅各譯，2002）。

二、週期論

週期論代表學者有：Neugarten、Levinson、Sheehy、Lowenthal 等等，他們對於成年期中個體對年齡的反應，與成年期中生命現象對個體的影響較感興趣，他們認為發展與年齡有關，發展的變化過程呈現質的不同，他們常以四季或旅程來做比喻。

相較 Erikson 將轉換期放在「危機」上，Levinson 改以「過渡期」（transition）來研究成人的發展，人的生活結構（life structure）發生變化，與年齡的變化有規則的關聯（黃振隆譯，1991）。Levinson 把成人發展描繪成一個邁向光榮命運的奮鬥過程，男性著重於實現理想，Levinson 以男性成年期發展的整體現象為主，並不能完全解釋男女性發展的差異。因此他在後期「The Seasons of a Woman's Life」書中再提出補充，並不假定男女的發展模式相同，不過，男女在相同年齡經歷相同階段時，男女都會經歷相同的生命結構，而婚姻、家庭與工作是生命結構中最重要內容，是人類共同發展的部分，也具有相同的特質。

男性的生命結構會隨著不同時期的結局而發展，每個時期延續約五至七年，而性別因素跟隨在生活環境、生命脈絡中，例如當女性進入婚姻生活，她們會經歷個人的成長而發展出異於男性的三種生命結構：（一）工作與家庭並重（occupation and family co-central）；（二）以家庭為中心，工作是在其周邊的部分（family central ,occupation a peripheral or unfilled component）；以工作為中心，無法滿足母職需求（occupation central ,motherhood an unfilled component）（Levinson,1996）。

此外，Levinson(1996)認為性別分化（gender splitting）促使男性的雄性與權力有所相關，自然地成為一家之主、管理者，和在工作專業、家族結構中的領導人。性別分化有四項基本形式：

- 1.公領域與私領域(the domestic sphere and the public sphere)的分化就像社會對男、女的主宰(domain):傳統上男性的生活是以公領域為中心，且此領域是在男性的控制之下;女性被劃分在私領域，屬於在邊緣的、附屬的、隔離的。以本研究相關的主題為例，傳統是從男性的角度去定義工作生涯的成就，而在私領域的家庭生活是被排除、被忽略的。

- 2.傳統婚姻的艱辛，分化出女性是持家者(homemaker)而男性是提供者(provisioner)：在性別分化強力地運作之下，「男主外、女主內」的意識型態被強化，女性需以持家者角色生活在婚姻裡，以私領域為重，認同、接受自己的女性柔弱特質。

- 3.女性工作與男性工作的分化：女性被隔離、邊緣化在公領域之外，難以投入於男性工作中，而公領域與私領域的分化對女性的發展也有其重要性。

- 4.在個人精神上(the individual psyche)女性化(feminine)與男性化(masculine)的分化：性別分化已滲透到個人心理層面，也是個人認同（identity）的關鍵來源。女性化特質包括溫柔、被動、感性、順從者等，而男性化特質則是積極、主動、理性、領導者等等。

其中「女性工作與男性工作的分化」和「教職女性化」(teaching feminization)的議題有著密切關係，當愈來愈多的女性投入教職，形成教職女性化的現象，也使一般人更加地認為教職是「女性工作」。在國外學者 Epstein (1989) 研究中提及，即使在 1930 年代經濟大蕭條 (Great Depression) 時期，有些男性寧願失業也不願從事薪資報酬相當優渥的「女性工作」，只因為這樣會損失其男性角色認同 (引自齊宗豫，2001)。男性被社會化成著重在成就的追求，經由升遷獲得認可或酬賞，而女性則缺乏在非傳統職業領域或高職業聲望的楷模角色，因此限制了女性部分的生涯發展機會。女性擔任教師，除了個人的考量之外，結構性因素也產生不小的影響，女性在社會歷程中習得性別的文化規範，通常會有「教職工作適合女性」的想法。然而，人類學家檢視 Levinson 研究，發現不同的文化經驗會影響人的發展模式 (引自趙長寧，2002)，例如台灣「重男輕女」的社會價值觀，可能會影響女性生涯發展經驗之特殊文化性。因此本研究除探討 Levinson 「性別分化」的概念外，也將社會文化環境一併探討之。

三、生態系統理論

近年來關於成人發展的研究，還有另一個取向，即 Bronfenbrenner(1979)的生態系統理論，主張個人是在一個由生理、認知、情感與社會因素相互交織的系統內，其探討重點在於多重環境對人類行為與發展的影響，其理論特色有二：(一)系統取向：系統是相對的互動關係，環繞個體成長的數種系統會直接或間接與其他系統及個體互動，相互影響人的發展過程。(二)現象學觀點：透過行為者眼睛所見，個人是現實的主動建構者，具有主動性，會以其「個人特質」和「行為模式」與其整體系統作動態互動，經由個體本身去建構自己主觀的意義 (Lemme, 1995；郭靜晃，2003)。

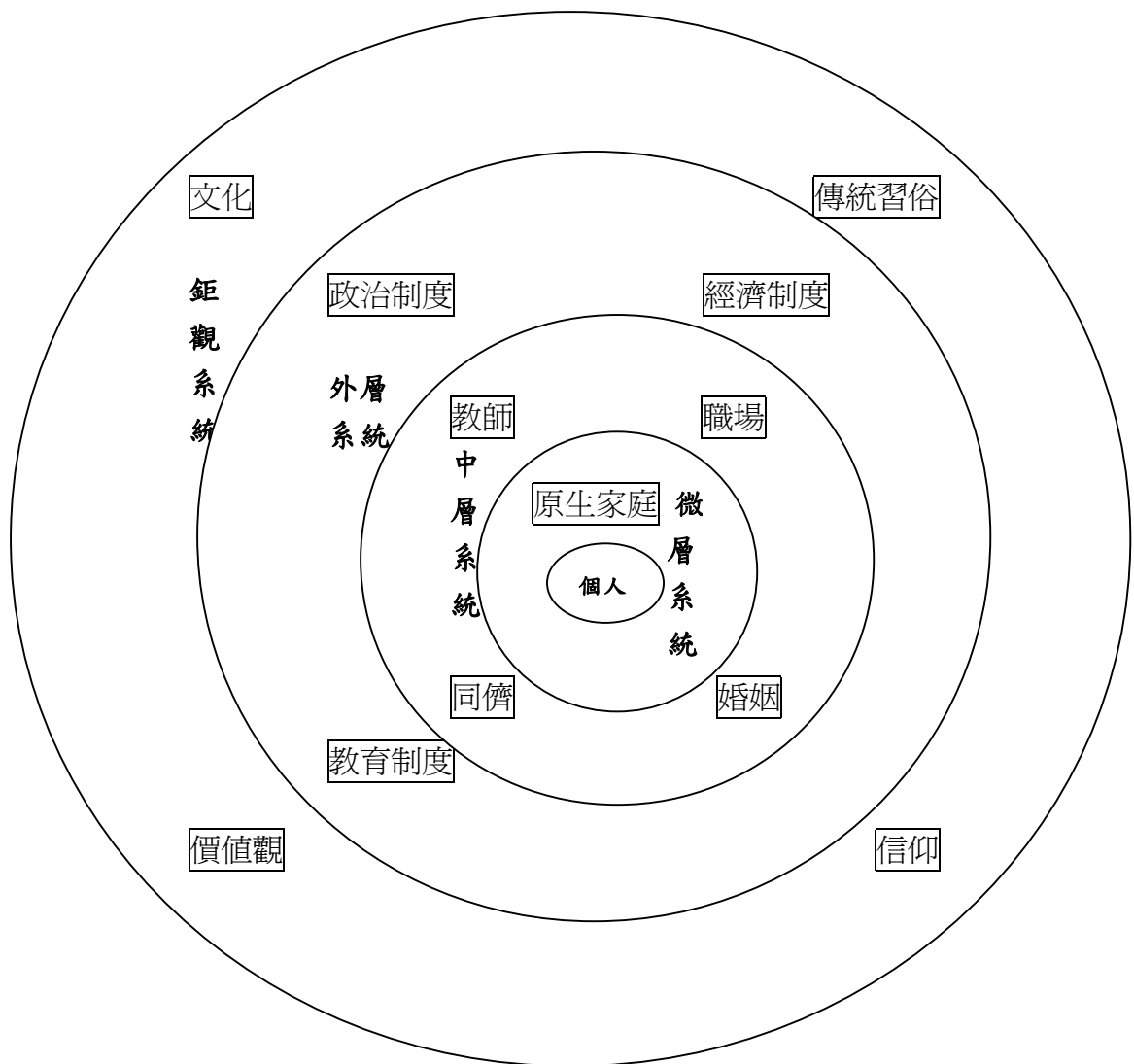
Bronfenbrenner認為環境就像一系列蜂巢般的結構，而個人位於中心。如圖 2-1-1 所示，環境分成一層套一層的數種系統，包括環繞個體成長的四個層面：最核心的一層稱為微層系統(microsystem)，是與個體最具有直接關係、互動最

頻繁的一層。而個體的特質、個性亦與周遭環境的人、事、物進行密切的互動，具有深遠的影響力。以本研究主體已婚女性教師為例，其原生父母是她們的「重要他人」，彼此互動關係是最直接的，且持續地相互影響對待的方式。第二層是中層系統(mesosystem)，指的是與個體有著密切關係的家庭和學校中的人、事、物（包括教師、同儕、鄰居等成員），也是微層系統之間的相互連結，個人藉此中層系統向外連結社會網絡。例如工作與家庭是成人期的重要舞台，工作與家庭兩個微層系統彼此相互影響，並影響中層系統的其他部分。第三層是外層系統(exosystem)，是指能影響家庭穩定性，但並非直接接觸的環境。舉例而言，政治、經濟及教育制度等等會直接影響已婚女性教師原生父母的生活方式及價值觀，再間接影響到她們成長的生態環境。第四層是鉅觀系統(macrosystem)，即最外的一層，是指所處的文化傳統、信仰、價值觀、習慣、思想體系……等對個體所產生的影響。以台灣為例，重視「智育」的文化價值觀，與個人學習行為、父母的教養態度、升學制度的設計等環環相扣，系統之間也產生互動之狀況。

因此，人的發展不僅受到個人因素、個人所處環境直接互動的影響，還受到周邊各種系統相互作用後的影響，且在其成長過程中具有主動性，終其一生與環境做連續的、相依的互動，並藉由不斷的調適，維持一個平衡狀態。角色與相關脈絡的轉換就是生態變遷(ecological transitions) (Bronfenbrenner,1979)，並在一生中持續進行。

本研究將以此理論作為分析架構，探討有哪些因素影響國小已婚女性教師的生涯發展，並呈現出何種生涯觀。生態系統研究觀點不僅有助於認識國小已婚女性教師生涯發展的歷程，也能以多元角度去思考當前社會環境應該如何使其發揮潛能，創造出一個有利女性生涯發展之生態系統。

圖 2-1-1 Bronfenbrenner(1979)生態系統理論圖



貳、女性的心理與認知發展

Caffarella & Olson (1993) 對女性心理發展做文獻回顧時指出，文獻中相關的論述可分為兩類：採用傳統模式與採取另類模式來思考女性發展，兩者將「人際關係」視為女性心理發展的重要議題，都主張女性自我發展不僅與其人際關係有關，更受其所處的社會脈絡所包圍。採傳統模式者認為發展有些規範，其特徵有二：其一假設發展要經歷有次序的階段，其二假設自主性或分離性是發

展的目標，此類研究呈現女性自我發展的關鍵是關係網以及與他人的連結性。採另類思考模式者之假設係基於女性的觀點（female perspective），而未被整合入傳統的成人發展理論中。這類研究有四項主題：

- 1.人際關係在女性發展中有著關鍵性地位；
- 2.女性角色扮演的重要性，尤其是母親、配偶與工作者如何交錯在一起；
- 3.女性的發展分為分歧和非線性的發展型態，並充滿了角色的不確定性與變遷；
- 4.不同世代的女性經驗不同的發展性議題與型態。

研究此相關的學者眾多，其中 Peck（1986）曾提出「成年期婦女自我定義模式」（a model of women's adult self-definition），認為成年期婦女對自我的定義是一個女性對於本身做為社會中的一員的認識。對女性而言，經由和他人的關係才能明白自我。對於他人欲求的敏感與照顧責任，讓女性不但關心自己以外的聲音，也把他人觀點融入自己的判斷裡，以關懷能力來評估自己，並不強調區隔與自主性。Miller(1976)、Chickering & Reisser(1993) 也認為，女性會從建立與維繫關係中獲得滿足與安全感(引自邱文彬、林美珍,1999)。此外，Chodorow（1978）認為女性的自我意識較著重關係與依附（attachment），而男性會區隔出自我與他人的區別，發展出較個人化的自我意識(引自 Whitbourne & Powers，1994)。因此，男女的心理發展是不同的，也將影響其生涯發展。

Gilligan（1986）認為過去成人發展研究並不能全然地適用於解釋女性經驗(Evans, Forney & Florence,1998)。在女性思考中，不同概念的排列是植基於不同關係的連結與包含不同交互作用的架構，每個發展階段都包含自我與他人的關係。女性看待世界是不同於男性的，男性以「正義語言」（justice voice）將個人視為個別的、自主的與獨立的，傾向抽離情境的理性判斷；另一方面，女性有「關懷語言」（care voice）的道德取向（王雅各譯，2002），較易考量某一

特定脈絡中的人際關係、實際情境，重視關懷、責任，並非以抽象的與普遍化的原則去看世界。因此，女性所看待的世界是由關係所組成的，是與他人連結而形成的網絡（吳慎慎，2001）。Caffarella & Olson（1993）研究結果支持 Gilligan 的論述，也發現人際互動關係對女性發展是非常重要的，女性發展並非線性、單一的，女性會因角色改變而呈現多元化、不連貫的發展過程。

另外，「發出聲音」在女性自我發展上亦扮演著重要的角色，因為聲音是與認知、思考不可分開的。Belenky（1986）等人曾對 135 位不同年齡、階層、教育程度及種族的美國女性做訪談，研究指出，教育與社會化經驗使女性認知方式和男性不同（吳玉鈴，2001），且將女性認知方式分為五種：

1. 沈默（silence）：女性是無聲的，順從權威。
2. 接收式認識觀（received knowledge）：只會接受而不會創造知識。
3. 自主式認識觀（subjective knowledge）：真理和知識是自己主觀的認識。
4. 程序式認識觀（procedural knowledge）：用客觀程序去獲得知識，與人互動而進行知識交流。
5. 建構式認識觀（constructed knowledge）：女性開始以整個脈絡來看知識，其經驗可創造知識，同時重視自主與客觀的認識方式。（蔡美玲譯，1995）

從這五種女性認知方式可見出社會透過教育或經由掌權的男性對不同階層女性思考的影響，形塑出女性觀看世界的方法，進而影響個體對自我的定義、與他人互動方式與對生活事務的處理（Yong，1997），與女性切身的日常生活經驗有著密切的關係，尤其當女性身為妻子、母親的生命經驗，使其發展出異於男性的認識事物方式（吳玉鈴，2001）。此外，家庭與學校的學習經驗是影響女性發展最深的兩項學習情境，在以男性生活經驗為中心的理論建構、

社會化過程中，「男人說話，女人聽話」或「父母說話，子女聽話」這類環境成長的女性對權威服從的經驗，容易造成女性在學習與發展上產生挫敗感，否定自我發聲，使自我陷入沈默或被動地順從權威，或者從男性觀點貶抑女性經驗，並不利於女性自我認同的發展。

同樣的情形也發生在研究者尋找研究參與者之初，有不少已婚女性教師以「我沒有什麼生涯規劃」來迴避，直到研究者開始進行訪談之際，有些人也會說「我比較沒志氣」、「我的生涯沒什麼好說的」來貶抑自己，她們以「沈默」、「接收式認識觀」對其不利處境與不平等待遇來因應，避免招惹麻煩，但這並不代表她們沒有自主思想、接受所有權威。教師生涯因為升遷有限、工作性質穩定而被忽略生涯發展，使教師本身對自身生涯的發展沒有太大期望（邱珍琬，2004）。在訪談對話中，研究者適時引導，由研究參與者決定需要說什麼，才慢慢可以聆聽已婚女性教師的聲音，敘說她們對於生命經驗的體會而建構出自己的故事。

綜合上述，女性自我發展是植基於人際關係而產生不同的生涯發展歷程，經由照顧、關懷與人我互動以逐漸形成自我認同，而日常生活經驗也使其發展出異於男性的認知方式，因此女性發展是獨特的、非線性的。人際關係、與他人親近是其生命中重要的課題，個人也在內、外在因素的交互影響中成長發展。透過訪談讓已婚女性教師發聲，她們不僅「說」，也「聽」到自己所說的，將更瞭解自己與自己所處之社會情境，讓自己對生涯有再一次的省思。

第二節 女性生涯發展

本節將先探討早期的生涯發展理論，接下來將針對女性的生涯發展情形一一討論之。

壹、傳統生涯發展理論

Super (1976) 認為生涯是指生活裡各種事件的演進方向與歷程，統合個體一生中各種職業和生活角色，由此表現出個體獨特的自我發展組型。Greenhaus (1987) 認為生涯是指個人生活過程中與工作有關的經驗。而 Cascio(1989)分為主觀與客觀兩層面來說明生涯的意義：主觀的生涯是個人成長過程中，態度、價值、動機等的變化過程；客觀的生涯是個人一生中所擔任職務之延續（引自梁瑞安，1996）。Hughes (1937) 也以主觀與客觀兩種層面來說明，在正式結構中的職位屬於客觀的生涯，但主觀的生涯著重於個體的經驗與自我的詮釋，是動態的、非線性的改變（引自陳怡錚，2000）。

其中，Super 在 1957 年提出生涯發展歷程的觀念，他認為每一階段均有其特殊的發展任務，而前一階段發展任務是否達成將關係到下一階段的發展情況，他用了兩個概念來陳述人一生的生涯發展：「人生角色」與「人生階段」。人一生需扮演不同的角色，也會對這些角色產生不同的觀點，其中職業發展乃是發展與實現自我概念的過程。Super 以人的年齡將一生分為五個發展階段，由幼年至老年分別是：成長期（growth）、探索期（exploratory）、建立期（establishment）、維持期（maintenance）與衰退期（decline），以線性的(linear)觀點來看待生涯發展歷程，人會隨著人生階段的差異而需扮演不同的角色。

綜觀上述傳統生涯發展理論，並不能全然捕捉女性的經驗，因為婚姻、家庭與社會文化價值等生活情境因素對女性生涯發展的影響並不能被忽略，這些都將形成女性生涯發展的複雜性，因此傳統生涯發展理論並不足以運用於和脈絡緊繫的女性生涯發展歷程。對女性生涯發展的研究不能只著重在個人視野，而忽略家庭生活與生涯的互動脈絡，因為對女性生涯發展而言，家庭是重要的變項（Lucas, Skokowski & Ancis,2000）。因此後續有許多學者進行更多女性生涯發展的相關研究，以彌補不足之所在。

貳、女性生涯發展

近年來，女性生涯發展研究逐漸受到國內外學者重視，是因為傳統生涯發展理論無法看出女性生涯發展所面臨的問題，也無法解釋女性生涯發展的情況或顯示影響女性生涯發展的因素。因此，有一些學者提出若干模式，期望能更適切地說明女性的生涯發展。研究者整理現有女性生涯發展的的相關論述（繆敏志，1992；羅桂芬，1993；田秀蘭，1996；莊慧美，1998；任東屏，1999；陳怡錚，2000；簡文英，2001；林靜宜，2001；翟智怡，2001；Farmer & associates,1997;Sinacore-Guinn , Akcali & Fledderus,1999），以作為瞭解女性生涯發展研究的基礎。

一、Zytowski 女性生涯發展的九大主張（nine postulates）

Zytowski 認為女性在婚姻或家庭中所扮演的角色對於職業發展的影響是一個不可或缺的因素。他綜合 Ginzberg、Super 等人的生涯發展理論而提出女性生涯發展的九大主張（1968,1969），茲說明如下：

1. 傳統上，女性所扮演的角色是持家者。
2. 在現代，女性角色不再像傳統如此固定，女性角色的本質並非靜態的，而是會因應不同的發展階段，而有其個別差異。
3. 女性的家庭與工作角色在某些方面有衝突，因此就業後就無法全心持家。
4. 因角色衝突，女性的工作生涯型態會有所不同。需從三方面來瞭解：一是女性就業時的年齡，其次是投入時間的長短，以及從事工作的性質。
5. 工作性質的界定是以從事該工作的男女比例來定義其工作參與程度。例如：男性參與政治人數多、對於政治投入程度也多，與女性相比較之下，參政是偏向男性的工作性質。
6. 女性的工作生涯型態依年齡、時間、程度的不同而區分為三類，有：

輕度職業型態 (the mild vocational pattern)、中度職業型態 (the morerate vocational pattern) 與重度工作型工作職業型態 (the unusual vocational pattern)。

7. 女性選擇工作類型的偏好，主要是因其內在動機因素所決定。
8. 個體所偏好的工作，還受到其他因素限制，需考量本身的才能與外在的機會與阻礙。
9. 整個女性生命角色是具有發展性、順序性的。此順序可依各個時期發展任務劃分為九個階段：學前期、在學期、少婦期、養育幼兒期、子女學前期、子女入學期、子女入學期、子女獨立期與老年期（繆敏志，1992）。

二、Hackett 和 Betz 女性生涯發展的自我效能取向 (self-efficacy approach to the career development of women)

Hackett & Betz (1981) 將 Bandura 自我效能論 (self-efficacy theory) 的觀念應用在生涯相關的研究上，並引用 Bandura 所提的四項期望來源 (表現成就、替代學習、語言說服、生理狀況) 作為理論架構，著重於社會性別角色。她們肯定原生家庭經驗的重要性，女性的自我效能是不同於男性，且認為性別角色社會化過程會限制女性生涯機會，使得女性侷限在傳統的角色與職業中，如護士、中小學教師等。

Hackett & Betz (1981) 認為刻板的男性角色強調果斷、積極與宰制，女性則訴諸情緒表達特質，包括撫育、被動與順從，因此，在長期性別角色刻板印象的影響下，許多女性習慣將一切歸於命運，而未曾想過社會結構限制的問題。在社會化過程中，社會性別角色與期望會影響女性的自我概念與生涯動機，甚至有恐懼成功 (fear of success) 的情況發生。女性在性別角色社會化過程中，不像男性被鼓勵參與各種提升自我效能的活動，生涯發展過程也較男性缺乏生涯教育與在職訓練，女性潛能無法充分發揮，女性的低效能感限制女性的生涯抉擇。在本研究中，令研究者關切的是，性別角色社會化過程對於已婚

女性教師的生涯發展產生了什麼作用？她們又是如何詮釋的呢？皆有待本研究去探索。

三、Gottfredson 職業抱負發展論 (development theory of occupational aspiration)

Gottfredson (1983) 理論目的在說明各社會群體 (如種族、性別、階級) 之抱負差異是如何形成的，以及探討女性的生涯抉擇範圍與抱負水準交互影響之關係。Gottfredson (1983) 並指出「限制」(circumscription) 與「妥協」(compromise) 在生涯抉擇上扮演著重要的角色，對女性而言，性別常限制其職業選擇範圍，他認為男女並無工作動機之差異，是由於外在環境因素造成男女就業的差異。職業性別刻板印象最早開始在六至八歲，到了九至十二歲期間因同儕而影響到對不同職業產生的觀點，到高中階段，個人對職業興趣已成熟、具體，選擇職業範圍會因此受限。大多數女性因自我預設立場而從事位階較低的工作，自認能力差，無法從事高位階的工作，即是性別角色社會化的具體例子。本研究也關注「教職女性化」是否與職業性別刻板印象有關。

四、Astin 以需求為基礎的生涯選擇及工作行為社會心理模式(sociopsychological model)

依據 Roe 「需求論」(needs theory)、Hackett & Betz (1981) 的女性生涯發展的自我效能取向和 Bandura 社會學習論，Astin (1984) 提出以需求為基礎的生涯選擇及工作行為社會心理模式，來說明兩性生涯發展的差異。此模式結合動機、期望、性別角色社會化與機會的結構等四層面，心理因素 (工作動機、期望) 與文化環境因素 (性別角色社會化、機會的結構) 均會交互影響生涯選擇。強調職業期望是由社會化經驗而產生的，若女性被教導機會是可取得的、若能接觸不同工作，女性將會追求多樣的工作(Bieschke& Pearson, 2001)。

此外，Astin(1984)並提出影響生涯選擇的四個條件：

1. 工作的目的是想要滿足生存、快樂、奉獻三大基本需求。

2. 職業的選擇是基於生涯期望 (career expectation)。
3. 生涯期望部分受到早期社會化的影響 (家庭、孩童遊戲、學校經驗等)，部分受到其所知覺到的工作機會結構的影響。
4. 生涯期望透過社會化及早期知覺到的工作機會結構發展而成，而不斷修正，可引導職業選擇與職業行為的轉變。

對於國小已婚女性教師而言，心理、文化環境因素又是如何互動而使之選擇投入教職，工作機會結構是否會影響到她們對於生涯的想法，這些也是研究者所關心的。

五、Farmer 女性生涯動機模式 (model of women's career motivation)

Farmer 在 1976、1980、1985 與 1989 年進行一連串的研究，提出女性生涯動機模式。此模式主要是參照 Bandura 社會學習論而來，背景 (如：性別、社會地位、種族等等)、心理 (如：成就歸因、價值觀等等) 與環境 (如：父母期望、教師支持態度等等) 三項因素交互影響生涯動機，當生涯動機越高時，個人會花越多的時間在追求有興趣的職業上。Farmer (1983) 曾針對 162 位已婚女性研究，發現個人心理因素對女性生涯動機有其重要性 (引自任東屏，1999)，本研究也將探討之。

從上述學者對生涯的定義顯示，生涯有廣義與狹義的觀點兩方面。廣義定義，是指一個人一生中所從事所有活動的整體發展，不僅限於個人工作職務，也包括個體對生涯主觀的詮釋；狹義定義，是指個人一生中職業工作的經驗歷程，在正式結構中的職位變化。本研究是以廣義的觀點來看待生涯的意義，生涯乃是個人一生中扮演各種職業和生活角色的發展總和，且不同個體有不同的蛻變與成長過程，個體對其生涯經驗的詮釋是具有主動性的，個體與其環境相互影響其生涯發展過程，因此主觀的生涯也納入討論中。

由於過去生涯發展理論（例如 Super）並不適用於解釋女性生涯發展的情況或影響女性生涯發展的因素，因此有 Zytowski 、Astin 等等學者提出女性生涯發展理論，想要看出女性生涯發展所面臨的問題，綜合而言，他們認為影響女性生涯發展的因素有個人、心理與社會的因素，例如：家庭雙親的教養方式、個人內在動機與實際能力、社會性別角色與期望等等，尤其 Zytowski 在 1968、1969 年所描述的狀況至今仍普遍存在，也說明了有繼續研究的必要性。然而這些學者是將工作與家庭視為兩個分離的單位來研究女性工作生涯的發展，無法看出工作生涯與非工作生涯的互動情形，也難以瞭解女性如何詮釋其生涯發展經驗。另外，中外環境脈絡不同，這些概念架構還有待透過研究進行去修正與精緻化。因此研究者希望透過與國小已婚女性教師的對話，瞭解研究參與者個人和其過去經驗、現在環境的互動情形，以融合工作與家庭的經驗來呈現其生涯發展歷程與生涯觀。

第三節 女性生涯發展的相關實證研究

本節中，研究者整理國內外以女性生涯發展為主題，關於影響女性生涯發展的因素與女性生涯觀的實證研究，並著重在和本研究相關的面向進行討論，以作為研究基礎。

壹、影響女性生涯發展的因素

研究者參考 Bronfenbrenner(1979)生態系統理論，依個人因素、微層系統、中層系統、外層系統、鉅觀系統分別整理相關的研究發現。

一、 個人因素

影響女性生涯發展不同於男性的個人因素中，除了生理的差異外，個人的自我概念、成就動機、職業興趣也是重要因素。

（一）自我概念

對自我概念有正向看法的個人，較能自我評估去選擇適合的生涯發展之途。朱曉瑜（1998）、許鶯珠（2001）研究發現自我概念佳、自我效能感強的女性較有可能就讀理工科系、從事非傳統職業，而盧晴鈺（2003）也發現年輕女性自我概念佳、生涯自我效能與生涯抱負有直接效果。但是 Betz & Fitzgerald（1987）發現女性往往會低估自己的能力與未來的表現程度，女性因缺乏自信與自尊，阻礙了她們對教育與職業成就的更高追求（引自李茂興譯，1998）。

（二）成就動機

McClelland & Atkinson 把人類追求成就的內在心理傾向稱為「成就動機」（引自張春興，1994），也會影響其學習動機。劉麗雯（1989）也發現女性主管多擁有高度的成就動機，但在傳統性別角色意識與社會環境等因素的互動下，造成對女性管理角色的負面評價以及壓力。除此之外，已有學者嘗試從心理層面來探討女性的成就動機，認為女性比男性有較高的親密需求，當成就需求與親密需求衝突時，女性往往會傾向滿足親密需求，因此生涯發展歷程是異於男性的。

（三）職業興趣

早期職業興趣測驗的常模常以男女分開解釋，再加上社會對女性職業的期待往往影響女性職業選擇的傾向（黎麗貞，1997）。田秀蘭（1988）、金樹人（1986）研究發現，男性偏好實用型、研究型，女性偏好藝術型、社會型職業興趣（引自簡文英，2001）。而林益慶（2000）發現男女國小教師當初選擇以教職為業所持的理由其中之一是「個人志趣」，男女皆然。

二、 微層系統

家庭社經地位、父母教養態度、父母教育程度等等因素都會影響女性生涯發展。一個人可取得什麼教育，接受何種程度的教育，甚至將來的工作機會均受到家庭社經地位的影響，子女未來職業的選擇往往包含著家庭期待在其中

(朱慧萍、饒夢霞, 2000)。一般而言, 家庭社經地位越高, 父母受教育的程度越高, 對子女的教養也會有越開明的態度, 越會讓子女自主地決定自己的生涯發展。符碧真 (1999) 對於台灣教師組成結構的研究結果顯示, 我國女性教師的比例高達七成, 教師的出身背景以下層白領階級及藍領階級為最多。原生家庭對於國小女性教師究竟如何影響其生涯發展與生涯觀? 研究者將在本研究中一併探究。

三、 中層系統

在原生家庭以外的系統中, 受教育、職場、婚姻等環境中的人事物, 也都可能會影響女性的生涯發展。因此本研究將關注這些系統中重要他人的影響力。

(一) 角色楷模的影響

若環境中能提供一個同性成功的角色楷模, 以做為女性學習的對象, 對女性生涯發展的機會將是更多元化的。林靜慧 (2003)、武曉霞 (2002) 針對於國中小女性校長研究發現, 重要他人對於女性校長生涯發展有其重要性, 但卻缺乏認同的角色學習典範。

(二) 婚姻與子女的影響

家庭因素會限制女性生涯發展 (Betz & Fitzgerald, 1987), 家庭與工作之間的衝突使得已婚者無法像未婚時一樣投入工作。例如: 高立文 (2002) 指出職業婦女會經歷工作與家庭相互衝突的形式, 易產生心不在焉、力不足等, 工作投入較未婚者低。許鶯珠 (2001) 研究六位任職於非傳統職業之女性, 研究發現結婚之後, 家庭責任與母職會限制女性在專業上的發展。這些研究都顯示家庭責任會牽制女性工作生涯的發展機會。

另一方面, 若在婚姻生活適應良好, 家庭也能支持其工作, 則對女性工作生涯也有正面的價值 (Sinacore-Guinn, Akcali & Fledderus, 1999)。吳珍梅 (2003)

以系統觀點來看關於工作與家庭互動之關係，不將工作與家庭視為兩個分離的單位，且連結到社會結構因素來探討，發現工作與家庭彼此會帶來正、負面的影響力，並非僅是單向、負面的。然而此方面的研究較缺乏，婚姻家庭對工作生涯發展的影響，除了阻礙之外是否還有正面的功能？有待本研究去探討之。

四、 外層系統

家庭之外的社會制度會間接影響到個人的生涯發展，例如沈慧萍（2003）提及整個教育制度的調適與改革使國中特教老師有危機感，對其生涯有了不確定感。童有慧（2002）研究花蓮縣非本地籍偏遠國小教師留任意願發現，資深教師對教師甄試較為卻步，故留任意願較高；對資淺教師而言，聘任制的實施讓其對個人去留更具主動性，故教師聘任制度對其留任意願的影響不大，並不影響其生涯規劃。本研究也將一些社會、教育制度納入分析中。

五、 鉅觀系統

個人所處的文化、社會傳統、價值觀、等較高層次的體系會影響其生涯發展。研究者也將試著從鉅觀層面來探討對女性生涯發展的影響。

（一）性別角色刻板印象

社會傳統對女性的文化期待會影響到原生父母的想法，且在社會化過程中產生性別角色刻板印象，對女性生涯發展產生負面的影響。例如李惠茹（2002）針對台南市國中女性教師進行訪談，發現其任教理由透露出社會對她們有耐心、有愛心的女性角色期待。周彥君（2002）發現國小女性教師性別角色態度的形成是在其原生家庭、求學經驗、婚姻、工作以及社會文化等相互交錯的歷程中進行的，也是一個動態的歷程，而「性別」因素貫穿其一生，脫離不了父權體制的社會文化。

此外，由於社會對於婚姻的傳統價值觀與對女性成為母親與妻子的文化期

待，母職天賦的概念深植於女性腦海中，讓女性出外就業而無法全心照顧子女時，比男性更具有強烈的愧疚感，以致於需花費不少時間去扮演傳統角色。然而越想兼顧多重角色，常造成衝突、壓力。莊永佳（1999）探討母職對女性的影響，研究結果發現，女性在母職倫理的內化過程，自我主體性的逐漸喪失。吳麗明（2004）也針對女性研究生的就學、就業及母職所做的研究，研究結果發現父權文化允許男性追求自己的理想，女性卻必須在母職與進修間尋求空間，以達平衡。這些研究皆顯示，對女性而言，生涯是次要的比重，其首要角色應是做母親與持家者（Bhalalusesa,1998），當妻母任務未能完全處理前通常不能考慮自己工作的升遷與發展。

（二）職業性別刻板印象

Levinson(1996)認為女性工作與男性工作的性別分化產生區隔，而早期職業興趣測驗的常模常以男女分開解釋，再加上社會對女性職業的期待往往影響女性職業選擇的傾向（黎麗貞，1997）。Davies & Gunamardena 曾質疑過，社會中內隱地不鼓勵女性在生涯階層裡有競爭向上獲取高職位的渴望(引自 Bhalalusesa,1998)。Grotevant & Thorbecke（1982）發現男女在朝向職業認同成就上方向相同，但獲得成就的路徑不同。對男性而言，職業承諾和機構的自主性與性別角色認同有關。對女性而言，性別角色認同並非重心，職業認同則是和勤勉工作、避免競爭有關（引自 Borman & Guido-DiBrito,1986）。

職業性別刻板印象乃是性別角色刻板印象的延伸（劉淑雯，1996；劉修靜，2000），以性別劃分職業，視某種職業只適合某一性別，例如托兒所或幼稚園的保育人員、中小學教師、護理人員等工作多以女性為主。齊宗豫（2001）認為國小男性教師受到此觀念影響，國小教師類似「保母」的工作性質無法符應社會對男性的期待，因此有的男教師踏上行政之途，有的進修學位，為日後「向上爬」累積資本，有機會便會奮力跳脫教學工作，像走進「旋轉門」（the revolving

door) (王雅各, 1996), 男性教師很快就又「轉」了出去。而楊櫻華(2004) 探討女軍訓教官生涯發展上因「性別」因素所造成之影響, 發現女教官在學生生活照顧上「好媽媽之形象」角色, 和「軍事專業」之形象是背道而馳的, 使得女教官不易建立軍事教學專業。此外, 受到組織文化及傳統性別角色等結構因素之影響, 女教官的晉遷阻力重重, 易降低其成就動機, 阻礙了生涯。此外, 張意滄(2003) 發現傳統社會對女性角色的期待影響醫院女性護理人員選擇這份工作, 也強化她們在職場的角色認知。這些研究都呈現出職業性別刻板印象不僅影響個人的自我概念, 連帶影響個人潛能的發揮及生涯發展歷程。

從上述影響女性生涯發展的因素中, 可以發現女性從小在家庭、學校與社會環境中學得如何扮演性別角色, 也在人際互動中形成自我概念, 影響其職業的抉擇, 尤其在傳統對性別角色期待的社會化過程中, 從小受到父母、教師的影響之外, 成人後面臨工作與家庭的兩難挑戰, 更要平衡多重角色的需求。因此, 女性生涯發展並非單純、直線式的發展, 傳統以男性發展模式為基礎的理論, 並不能全然解釋女性的生命經驗。

貳、女性的生涯觀

陳豔紅(2001) 針對國小女性主管研究與洪瑞璇(2001) 針對大學女性院長研究, 都發現女性想要兼顧家庭、工作, 行政晉昇之途多屬偶然、機緣的。陳怡錚(1999) 研究國中女性教師生涯發展、吳珍梅(2003) 以系統觀點來看國小女性教師工作與家庭對其生涯發展的研究, 兩者發現也類似, 國中小女性教師企圖兼顧工作與家庭, 但母職和家務使她們的自我發展遲滯不前。此外, 女性教師並非以行政職位的升遷作為目標, 她們非常重視師生關係, 並將學生的回應視為最重要的回饋。其中吳珍梅(2003) 更細緻地探討女性教師工作與家庭之間雙向的互動關係對其生涯觀的正、負面功能。

當我們在探討一個人的生涯發展時，他怎麼去解釋、整合、思考與面對人生種種的生命經驗是不可被忽略的，若有自覺便能去決定自己的生命，不是被動地被周遭環境所左右。然而現有研究中，對於個人主觀的生涯詮釋討論並不多，因此研究者好奇地想去探尋這些問題：國小已婚女性教師如何看待自己生涯發展歷程，她們是如何定義、詮釋生涯成就，她們又是如何平衡家庭與工作的蹺蹺板呢？故研究者想藉由訪談、重新建構國小已婚女性教師生涯觀，並從她們的發聲中肯定她們身為女人的主體性，更完整的理解其生涯經驗與感受。

第四節 小結

綜合本章相關理論與研究結果，在一九六〇年之前所發表生涯理論是以男性為主要研究對象，或假定男女性有相同的生命階段與相同發展結果，而忽略女性生涯發展經驗，也限制了對女性生涯經驗的探索。然而，人和環境是一整體性系統，女性的生涯發展大致上受到身為女性之個別經驗所影響，且與周遭環境系統不停地交互作用著，不能忽略以其主觀世界來體悟生涯對個體的意義，因為這些經驗與意義都是主觀且獨特的，因此有必要以質性研究方法來探索女性的生涯觀，深入理解經驗現象的意義，並於脈絡中瞭解人類複雜的生命歷程。

此外，過去將家庭排除於生涯發展之外的研究，只單方面的討論工作生涯發展，性別與婚姻只是用來分析的背景變項，不能檢視其中隱含的社會結構運作機制，也並未能突顯出男女生涯發展的不同資源條件，不能呈現生涯的全面性。

因此研究者將以目前學者的研究結果，以生涯發展歷程為主軸，邀請七位國小已婚女性教師，探究其工作與家庭的互動關係對個人生涯發展的影響，藉由豐富的敘說資料，更進一步去探究國小已婚女性教師的生涯發展與瞭解其生涯觀。

第三章 研究設計與實施

本章的主要目的在說明研究的方法與研究的程序。全章分爲六節：第一節爲研究方法的選擇，第二節是研究對象的選取，第三節是研究者的角色，第四節是研究步驟與過程，第五節爲資料編碼與分析，第六節是研究信度與效度，以下將分別敘述之。

第一節 研究方法的選擇

在社會及行爲科學研究的領域中，主要有實證論典範(positivism paradigm)和自然論典範(naturalism paradigm)兩大研究取向，前者著重在量化實證上；後者則以研究自然情境爲主（胡幼慧，2001b）。研究者對於如何去覓得「社會實相」(social reality)仍存在著許多疑問，依賴量化資料，是否就能解釋自然情境的實相？是否就能詮釋隱藏其中的真相？一個人對生命中的大事，必須經過心裡與外界環境反覆折衝交互作用的過程，因此就業不僅是個人陡然的決定，亦是個人、家庭與社會價值集體運作的結果。對這種細密繁複的過程轉變，研究者所要關注的不是在年齡、婚姻狀況、家庭背景等變項，因爲變項本身缺乏社會意義的解釋，難以對整個情境脈絡做描述。因此，本研究將採用質性研究方法，透過訪談來瞭解國小已婚女性教師的生涯發展歷程與其生涯觀，分析與詮釋研究參與者與研究者共同建構的對話，在每個研究參與者殊異的經驗中，發現共同具有意義的組型。

Lincoln & Guba (1984)認爲：所謂「訪談」是兩個人以上進行「有目的的對話」，建構出的多重現實，是從可感知的現象中，找出意義與整體性，然後塑造它的意義、組織或重組出它的信念系統出來。所謂的「實相」，是多重的，而且現實並非單獨存在於外，乃經由人類心靈「互動」的歷程，在文化的脈絡中建構而成。由於研究者關心參與研究之當事人對於周遭人、事、物的看法，例如，女性爲工作與家庭間協調時間、體力來處理兩邊的心情，協調處理的過

程，解決兩難問題的因應策略，其工作與家庭進而影響到女性生涯發展的經驗等等，這些脈絡性、非外顯的、非正式的資料，不是量化研究擅長處理的。故選擇以質性研究方法來理解當事人內心世界與生命經驗，由她們經驗脈絡中，建立反映出她們關心的概念、理論。另外，訪談並不是在挖掘研究參與者的過去記憶，而是在訪談進行中研究參與者與研究者之間互動而經驗重建的過程，是「共享的故事」（shared story）。

社會學家 J. Lofland 建議在蒐集質性資料時，有四項以人為導向的要求（吳芝儀、李奉儒譯，1998），值得注意：

1. 質性研究之研究者需接近被研究的人和情境。
2. 質性研究之研究者需掌握實際上所發生的事和人們所說的話。
3. 質性資料要包括對人們、互動和場所的純粹描述。
4. 質性資料需直接摘述人們所說的話和書面文字。

在訪談之初，有些女性教師一再地表示自己的經驗可能沒什麼值得參考的，或對女性研究沒什麼貢獻，或沒有「生涯發展」的計畫。本研究亦希望女性經驗受到學術研究的正視，從女性的觀點來看待女性生涯發展的經驗，另一方面，研究參與者不再是提供資料的機器，接受訪談談論其生命中的經驗與其親密關係，讓她重新對自己的生命做一番檢視與咀嚼。

此外，家庭與工作影響女性的生涯發展極大，誠如 Saffilios Rothschild（1969，引自王舒茜，1996）所言，女性常是提供家庭訊息的代言人（spoken persons），但家庭具有某些程度的私密性，需透過研究者與研究參與者在信任的互動關係中，以當事人的觀點來呈現出真實面貌。Patton（1990）指出，訪談有三種形式：非結構式、半結構式與結構式，而 Merriam（1998）認為若是想從研究參與者口中，獲得特定議題的相關資料，採用半結構式訪談較適宜。基於本研究目的在於瞭解國小已婚女性教師的生涯發展輪廓，故以半結構式訪談方式進行資料蒐集工作，且依研究參與者的反應來彈性調整訪談問題的次序。在

訪談過程中，也會以開放性問題補充訪談大綱不足的部份，例如：「想請你再描述一些…」，或者「你覺得怎麼會…」這類的問題。

另外，任何研究若不包含女性的角色觀點，所呈現的並非社會真實的全貌。研究者基於過去教師生涯發展研究對女性發聲的缺乏關懷，選擇質性研究方法作為探觸本主題的研究取向，想藉由豐富的敘說資料去瞭解國小已婚女性教師生涯發展的歷程，分析其家庭與工作之間的互動情形，使得研究呈現豐富而人性化的風貌。

第二節 研究對象的選取

Patton (1990) 指出，質性研究方法的樣本一般而言都很少，需要有深度的「立意」取樣，因此選取的樣本，必須是能提供「厚實的描述性」(thick description) 資料的研究參與者，例如訪談對象能以自己的話清楚地表達對自己生活、經驗或情境的觀點，或者研究者與訪談對象能相互尊重地、親和自然地互動，彼此互信關係將有助於更多的自我揭露 (self-disclosure)。

因此，在選取訪談對象時，研究參與者的「意願」是重要考量。由於本研究探討的議題涉及家庭和婚姻經驗，具有相當程度的私密性，在描述過程中可能需裸露個人的隱私，對某些研究參與者是種挑戰與兩難，是否坦率真誠，且樂於分享個人經驗。將會影響到訪談資料的深度與廣度。即使符合研究條件，若因擔心身份曝光而回絕協助本研究，研究者尊重其立場而另尋研究參與者。因此，研究者除了在研究過程中對研究資料絕對保密之外，也藉由訪談大綱(詳見附錄四)事先告知參與者可能碰觸之問題。

研究者尋找訪談對象的管道有二，一是研究者周遭已具有互信基礎，且符合選取條件的朋友，二是透過親友所熟識而符合條件的朋友，並請託友人探詢

其意願，直到獲得初步的應允之後，再寄上訪談邀請函（詳見附錄三）與訪談大綱以示慎重，確定意願後個別聯絡約定訪談時間、地點。本研究總共邀請七位研究參與者，都是服務於公立國小的正式教師，考慮其因素包括：年齡、服務年資與目前職務是否擔任行政工作，其背景資料如表 3-2-1 所列。這七位研究參與者分別是組長三位、級任三位與純科任教師一位，除婚姻狀況為已婚外，任教年資都在五年以上，且家中至少有一名子女仍在就學中。將年齡、年資列入考量，以便於理解已婚女性教師縱貫性的生涯發展歷程，此外是否擔任行政職務也是為了探討研究參與者對教師工作又是如何詮釋的另一視野，家庭在個人選擇行政與教學工作之中扮演何種角色，婚姻如何影響自己的生涯發展，這些都是本研究想要一窺究竟的。

表 3-2-1 研究參與者背景資料表

研究參與者	琦琦	露露	小舞	詩詩	珊珊	小爾	依依
年齡	38 歲	50 歲	38 歲	43 歲	29 歲	29 歲	39 歲
育有子女數	2 男、1 女	1 男、1 女	2 男	2 男	2 女	1 女	1 男、1 女
子女年紀	13 歲、10 歲、8 歲	23 歲、21 歲	11 歲、8 歲	14 歲	3 歲、1 歲	2 歲	17 歲、15 歲
與公婆居住關係	與公婆分居於不同縣市	與公婆同住	與公婆分居於不同縣市	與公婆同住	與公婆同住	與公婆分居於不同縣市	與公婆分居於不同縣市
先生職業	商	工	教	教	教	教	警
任教前工作	助教	無轉行	無轉行	無轉行	無轉行	無轉行	會計、人事、代課老師
學經歷	研究所肄業、師院夜間師資學分班畢業	師專畢業	師專、師院暑期班畢業	師專、大學夜間部畢業	師院畢業	師院畢業	師院夜間部畢業
目前職務	科任	級任	組長	級任	級任	組長	組長
教學年資	13 年	29 年	17 年	22 年	5 年	5 年	15 年

第三節 研究者的角色

在質性研究過程中，研究者即為工具，Patton（1990）指出，研究者與研究對象的關係是「我-你」（I-Thou）關係，而不是「我-它」（I-it）關係。研究者與研究參與者接觸時是否能建立良好的互信互動，影響資訊獲得的真實性甚鉅，因此研究者不能把研究參與者視為研究的工具，必須以同理、關懷的態度傾聽他們的經歷與情感。研究者對於研究參與者除了表達真誠、尊重、接納的態度之外，更須深入到研究參與者內心的主觀世界，且引導研究參與者陳述出情感與訊息。本研究除了遵循 Patton(1990)提出「同理中立」（empathic neutrality）原則之外，在研究過程中並隨時進行覺察與反省，透過撰寫札記、日誌以彈性修正研究之進行。

另外，對於資料的分析，需客觀的描述，而非研究者主觀的詮釋。研究者在發問問題時，力求明確具體，使研究參與者能清楚的瞭解研究者所問之問題的意涵。此外在訪談過程中，並詳細的觀察研究參與者口語及非口語的訊息，並根據情境脈絡探索其中的意涵，並加以記錄。在訪談結束後，擬以附錄七的訪談札記表做為反省、評估訪談內容之用。

研究者本身也是國小女性教師，在找尋研究對象上較具便利性，也因經驗背景與參與者相近而容易打開話匣子、瞭解參與者提及的職場情境脈絡。然而，雖同是女性但研究者尚未有婚姻、育兒經驗，研究者自忖有女性主義思想，容易將焦點著重在宰制與被宰制者、強與弱的對立角色中，可能因主觀的刻板印象或先前閱讀的文獻侷限個人的視野，而產生先入為主的想法。因此，為預防可能的誤解，將儘可能蒐集相關資料，研究者要以不抱持己見的態度傾聽，察覺研究參與者所透露出的「弦外之音」。訪談結束後，對於訪談與詮釋有疑問之處，研究者會再度追問釐清參與者的本意，避免做出不適當的詮釋。另外也經由研究參與者的回饋，以提高研究真實性。

在訪談過程中，研究者經由田野日誌（詳見附錄八）的撰寫，記錄訪談時

的情境、一些突然閃現的意念，與研究過程中困惑、衝突與感受，並持續不斷地閱讀整理女性生涯發展的相關文獻，以增進研究者的覺察敏銳度。此外，在訪談札記中，其一訪談描述部分，詳實描述訪談時間、物理環境、訪談參與者的情緒反應；其二研究者反思部分，包括研究者預設立場、概念分析與澄清訪談過程中的疑惑。透過持續的撰寫訪談札記、田野日誌，保存訪談當時情境，並作為資料判斷的依據。

第四節 研究步驟與過程

本節將說明本研究的實施步驟與過程，包括研究前的準備與正式研究。

壹、研究前的準備

結合個人興趣，透過廣泛的資料蒐集、閱讀，形成本研究的研究緣起與動機，蒐集並閱讀相關文獻資料結果，研究者發現傳統生涯發展多以階段、週期論來論述，較缺乏微觀層面的探討男女生涯發展差異，且大多數研究發現婚姻與家庭對女性生涯發展負面影響較多，鮮少注意到其正面影響。因此與指導教授商討，而確定研究方向，研究者最後並確定研究範圍、研究架構與研究方法。

在正式研究前先實施前導性研究 (pilot study)，據以調整與修正研究設計，並增進研究者對研究主題的敏感度與訪談能力。研究者徵詢兩位國小已婚女性教師同意，進行試訪，以獲得初步的瞭解以及發現生涯發展實際問題之所在，再次修訂本研究的研究問題。

在資料蒐集過程中，依訪談大綱彈性調整問題順序，藉由研究參與者與研究者的訪談互動，期望使資料能豐厚的浮現研究參與者的觀點。另外在事後分析內容與反省後，與試訪參與者、研究者之指導教授與同儕討論，刪除與研究相關性不高的問題，力求精確切題。

貳、正式研究

一、正式訪談問題大綱的設計

依據研究目的與文獻探討分析結果，並參考指導教授之意見，進行試訪，並在訪談後做逐字稿的分析、撰寫札記，與試訪參與者、研究者之指導教授與同儕討論，調整、增加或篩除訪談大綱的問題，重複此步驟數次後，編製為正式的訪談大綱。正式訪談問題大綱的設計，內容包括四大項：研究參與者背景資料、接受教育時期、教職生涯時期、現在的家庭婚姻狀況。

二、邀請訪談與確定意願

研究者先以電話或見面聯繫，說明研究動機、研究目的與訪談內容大要，一方面建立關係，另一方面大略地了解該教師是否願意提供豐富的資料與理解此研究主題的程度。當參與者答應接受訪談，便與之約定訪談日期、時間與地點，並將訪談大綱、訪談同意書等文件寄出，請訪談參與者事先瀏覽，更清楚此研究目的、研究倫理的保密措施與訪談內容。之後研究者將再次確認其接受訪談的意願。

三、訪談前的準備

在訪談前兩天，研究者將再次以電話提醒訪談對象所約定之時間，並測試小型錄音機功能，輔以錄音筆備用，作為臨時突發狀況用途之外，事後並做錄音資料備份。在訪談前，另攜帶一份訪談大綱、訪談同意書等文件，以供研究參與者參閱。

四、正式訪談

研究者在正式訪談前先與研究參與者建立關係，再次說明研究目的、研究倫理的保密措施與訪談內容，並重申對其尊重與保護，所有錄音內容純供學術研究之用。為了表示慎重，在研究參與者瞭解並同意後，請其在訪談同意書上簽名。

每次訪談時間約一小時至一個半小時。在訪談的內容與順序上，將依訪談大綱進行，也視實際訪談狀況請訪談參與者針對其工作、家庭或其他經驗做開放式敘述，以對訪談參與者的整體感受能更深入瞭解。當有疑問之處，適時提問釐清，若檢核分析資料之後仍有疑慮，再以電話或書面補充、澄清想法。當關掉錄音機與錄音筆時，持續十至三十分鐘的後續訪談接觸，在閒談之間可能有機會再度導引出新的資訊，並表達感激之意與維繫關係。在訪談結束後，為免遺忘，馬上對訪談參與者的語氣、表情、肢體動作、後續訪談等做紙筆摘要紀錄。

五、資料分析

訪談內容轉譯為逐字稿後，並在適當之處加註訪談參與者的非語言訊息，並送交訪談參與者過目、補充，之後再針對其修改之處進行調整。若有需要，再約定第二次訪談，追問或補充遺漏之處。訪談、資料分析與文獻探討將反覆進行，直到資料完整為止。

六、論文撰稿

根據上述資料分析與探討之結論，並與指導教授討論，初步撰擬本研究論文之初稿，之後並根據指導教授之相關建議，再據以修正後定稿。

本研究一共訪談七位國小已婚女性教師，其訪談記錄表如表 3-4-1 所示。

表 3-4-1 訪談記錄表

訪談編號	化名	訪談日期	訪談地點	訪談總時間
A1	依依	2004.2.23. 2004.3.14.	學校辦公室、圖書室	98 分
B2	小爾	2004.2.9. 2004.5.2.	學校辦公室、圖書室	76 分
C3	珊珊	2004.2.2. 2004.5.6.	受訪者教室、學校操場 （*女兒在一旁遊戲）	72 分
F4	詩詩	2004.4.12. 2004.4.23.	受訪者教室	73 分
G5	小舞	2004.4.19. 2004.4.30.	學校會客室	80 分
E6	露露	2004.4.5. 2004.4.25.	受訪者教室	105 分
D7	琦琦	2004.3.30.	學校辦公室、活動中心	68 分

備註：研究者事後針對每位研究參與者逐字稿不清楚之處或有遺漏的問題，以文件補充、電話訪談或再次面談等方式，繼續追問與釐清。

第五節 研究資料的編碼與分析

本節的主要目的在說明如何處理研究資料，內容如下：資料的整理與檢核、內容分析與編碼分類與形成分析架構與結論，共三部分。

壹、資料的整理與檢核

整理訪談札記，並將訪談過程的錄音帶轉為文字的紀錄（包括非語言訊息，如笑聲、音調變化等等），加以分類整理，並參閱訪談參與者所提供之相關文件，同時對照訪談札記中訪談參與者的表現以補足相關訊息。

在資料的檢核上，採用三角檢定（triangulation）的方式，在不同時間藉由不同方法來交叉檢驗（cross-checking）資料的一致性（胡幼慧，2001a），不時地翻閱這些文字，檢視新概念的產生、修正或新增問題的方向，以及資料中是否有矛盾的字句存在，將是日後分析、歸納、解釋資料和作為撰寫研究報告的重要依據。當發現訪談參與者前後陳述內容不一致或不清楚之時，經由研究者與訪談參與者共同討論後，依據訪談參與者所陳述的脈絡來詮釋；或是聯繫訪談參與者再度約定訪談時間、地點，補問其他遺漏的問題與對於不瞭解的部分做進一步的訪談。在蒐集與分析資料過程中，多次確認其真正意義，修改或篩除不一致之處。例如：珊珊老師欲更改其生命故事的敘述，她認為「低年級級任是女教師『壟斷』的局面」此句中，研究者使用「壟斷」這字眼過於強烈、偏激，經由兩人彼此共同討論後，將句子修正成「低年級級任以女教師居多」。

研究者整理錄音資料，不加入個人意見，以電腦處理轉錄資料。在A4的紙張上右方預留五公分的空白欄，便於做觀察記錄與資料分析之用。中央欄為逐字稿紀錄，訪談逐字稿的每一行都編碼、每一頁都插入頁碼，以便檢索。研究者另外編號、命名每位訪談參與者，將個人所談及關於地點等隱私性資料匿名處理，如珊珊老師、陽光國小等等。在研究分析時，引用訪談內容依照行號和頁數呈現，例如：【157-166P5-6珊珊1】表示引用珊珊老師第1次的訪談逐字稿第5-6頁第157行到第166行的內容。

當所有資料都蒐集齊全後，複製四份，一份給參與者尋求回饋與確認，作為日後詮釋意義的參考，另外兩份作資料分析之用，一份備份存底。大致而言，研究參與者多半將語氣詞或重數字句刪除，例如：「ㄟ又」、「啊」、「就怎樣」、「然後」等等這類的贅字；也有的研究參與者補述未完成或不清楚的字句。例如：小爾老師原本說，「現在國小還蠻重視的國語文方面的訓練這方面。」，後

來她補充：「現在國小……，而且語文是一切學問的基礎，在師院所學的教學方法，有很多現在都用得到。」而露露老師說，「那時候我也很……就是孩子都還小」，事後她將句子改爲「那時候我也很想去讀師院，那時就是……。」；或是研究參與者更正謬打錯誤的部分，例如詩詩老師原本說：「去年主任有來……說能不能接什麼長」，她改爲「去年……接『教學組長』」。琦琦老師將其一原句：「考上之前都考上，考上時已經修完學分了，然後再過了兩年以後才發生流產事件」改成「考上是（念研究所）之前『就』考上，考上修完學分，然後……」，將事件發生先後、職務名稱釐清。除此之外，並無大幅度修正。

貳、內容分析與編碼分類

研究者依照以下資料步驟分析：

一、反覆閱讀訪談逐字稿

將訪談過程的錄音帶轉爲文字的紀錄後，研究者儘可能避免以個人主觀世界去知覺訪談參與者所陳述的意義，以同理心去瞭解訪談參與者所陳述的整體世界。逐一地、反覆多次地閱讀逐字稿，試圖掌握研究參與者的敘說脈絡，進而統整出現象的結構關係。

二、找出相關意義單元

將訪談逐字稿依片語、段落或逐字、逐句地分解，並加以標籤化（labeling），將個別的事件、現象或感想賦予一個概念性的命名。例如：珊珊老師對家鄉期望成績好的男生考醫科，女生則是報考師範體系的這段描述（154-157P5珊珊1），研究者以「職業性別刻板化」來命名此概念。

三、補足遺漏訊息，給予相關意義單元編碼

採用訪談逐字稿的脈絡與訪談札記、田野日誌來相互補充，避免由口語轉

為文字資料過程中流失重要訊息，讓相關意義單元能真正表達出訪談參與者所陳述的意義。接著再把數個表達相似涵義的相關意義單元歸為同一群，並儘量維持、使用訪談參與者原始的字句，具體摘要其敘述，做為能表達其涵義的命名。例如，依依老師錄音結束後還繼續和研究者分享其家庭生活經驗，並再次提及雖然她自己常想要進修，但總是「心有餘而力不足」，頂多只是去參與短期研習活動，而她最近更是擔憂子女在國中的課業困擾與子女同儕的人際問題。這些話也呼應其訪談內容，她的生涯發展深受家庭影響，即使先生、子女鼓勵她去考主任或考研究所，她都以家人需求為優先考量而延緩自己想要繼續進修的心願。透過訪談札記、田野日誌來記錄這些話語，將有助於日後的分析詮釋。

四、從相關群聚中萃取出核心主題

將關鍵詞句做概念編碼，再將編碼後的資料分門別類，內容相近的歸於一類，形成一個核心主題，以數個核心主題作為分析架構。另外，並將主題內的子類標註適當的名稱與代號，放置於同一檔案中，以便日後檢索之用。例如：研究者將幾位研究參與者提到「教師生活與自己孩子作息一致」、「當老師的孩子壓力大」與「對自己孩子的期望比較高」歸於同一類目，形成「教職與母職重疊」的核心主題。

參、形成分析架構與結論

研究者分析各訪談參與者其個人訪談稿核心主題間的脈絡，與先後為不同個案進行交叉分析，使分析架構更加完整，進而形成本研究之結論，以解釋本研究之研究問題，最後整理研究結果與建議。

第六節 研究的可信賴性

信度與效度是評鑑研究品質的指標，然而量化與質性研究對二者所採取的方法並不同。面對「實證主義」對質性研究信度與效度的爭議，一些質性研究者開始發展出質性研究中信度與效度的指標。Lincoln & Guba (1984) 也曾提出質性研究信度與效度的解釋，認為信度是可重複性 (replication)，效度是可靠性 (dependability)、穩定性 (stability)、一致性 (consistency)、可預測性 (predictability) 與正確性 (accuracy)。在控制質性研究的信度與效度上，提出下列方式：

1. 確實性 (credibility)：指內在效度，質性研究資料真實的程度，即研究者真正觀察到所期望觀察的。如以輔助工具來蒐集資料、蒐集相異的個案資料等等。
2. 可轉換性 (transferability)：即外在效度，質性研究資料的可比較性與詮釋性。經研究參與者所陳述的感受與經驗，研究者謹慎地將資料的脈絡、意圖、意義、行為轉換成文字資料。
3. 可靠性 (dependability)：指個人經驗的重要性與唯一性，如何取得可靠性資料，是研究過程中運用資料蒐集策略的重點。

之後，Lincoln & Guba (1994) 另提出「值得信任」 (trustworthiness) 來取代「效度」說法。Hammersley (1990) 提出「效度即反省」 (validity as reflexive account)，強調研究者對自身視角的自省、自覺，尊重被研究者與讀者的聲音，與研究結果的行動意義(引自胡幼慧、姚美華 2001；Marriam,1998)。

本研究爲了增加研究的可信賴性，研究者透過下列方式來檢核研究資料 (胡幼慧、姚美華，2001)：

1. 研究錄音：取得訪談參與者同意後，利用錄音設備協助蒐集資料，以確保訪談資料的完整，並在呈現資料時，直接引述訪談資料，減少研究者涉入推論與自我判斷。
2. 研究參與者的檢核：寄出個人生命故事、效度回饋函 (詳見附錄五) 與逐字稿以確認訪談參與者之原意，並確認較模糊的語句。請訪談參與者

檢視內容符合當時陳述的百分比，並填寫回饋意見（詳見附錄九）。這七位在效度回饋函上表示，資料與自己的工作、家庭與婚姻經驗的相符程度都在百分之九十五以上。

3. 保密原則：在訪談過程中，研究者以錄音機、錄音筆全程錄音，並告知參與者僅供整理逐字稿之用，絕不轉為他用，並且在研究結束後消除該捲錄音帶與錄音檔案。並與訪談參與者建立互信的關係，在安全、受尊重與接納的情境重進行訪談，以獲得可信的資料。
4. 研究者自我反省：除了交代自己在研究中的角色，並經由訪談札記的撰寫，以及與研究者之指導教授與同儕討論，不斷地省思與檢視，避免涉入個人偏見。對於整個研究過程作一系列詳細的紀錄，包括研究者如何找到研究參與者、聯絡方式、訪談時間與地點、訪談次數、訪談時間長度、研究者對於每次訪談後的思考和感想等等，都可作為分析、解釋其意義的參考依據。

綜合以上所述，本研究所進行之過程如圖 3-6-1 所示，歸納其重要程序：

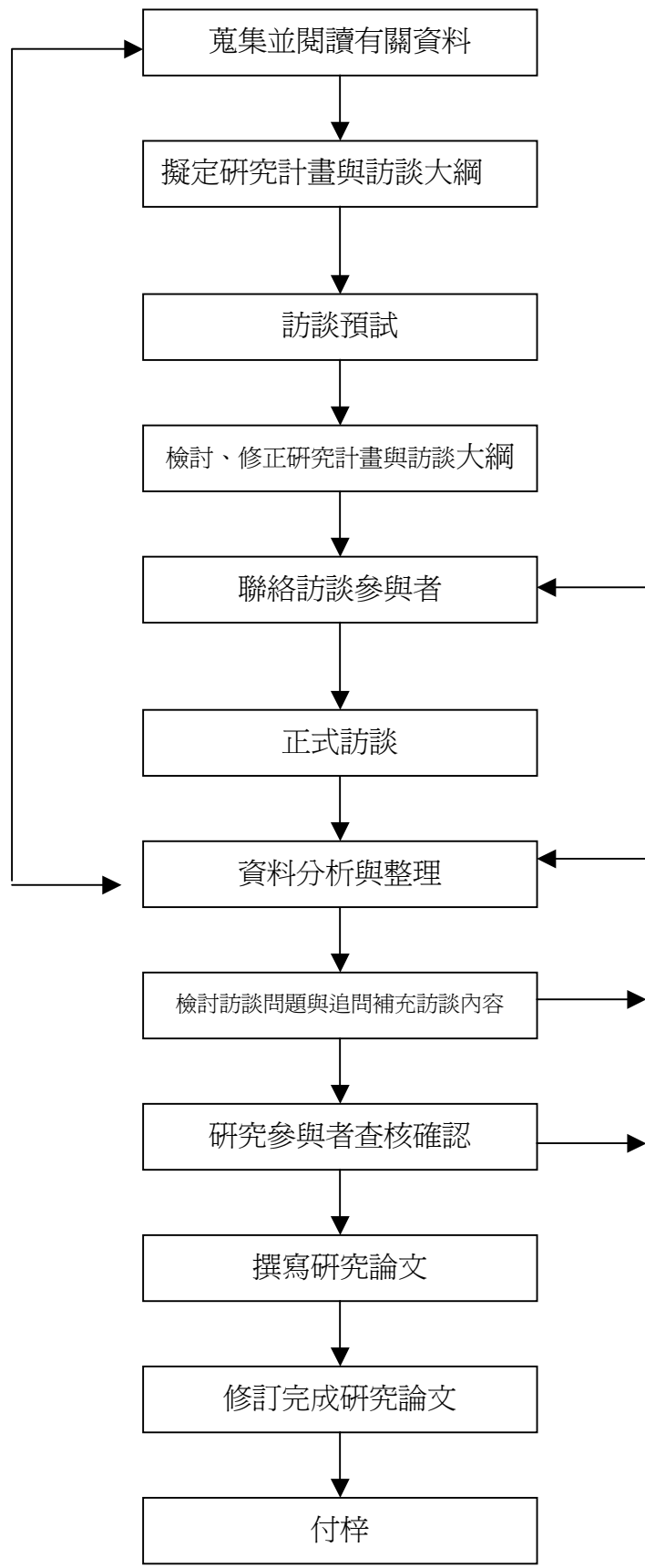


圖 3-6-1 研究流程圖